

Université de Montréal

**Les connaissances sur la méthode historique et la pensée historique d'étudiants  
universitaires du premier cycle en histoire et en enseignement de l'univers social  
au secondaire**

par  
Philippe MOMÈGE

Thèse de doctorat présentée au  
Département de didactique — Faculté des sciences de l'éducation

Octobre 2022

Université de Montréal

Unité académique : Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation

---

Cette thèse intitulée

**Les connaissances sur la méthode historique et la pensée historique d'étudiants universitaires du premier cycle en histoire et en enseignement de l'univers social au secondaire**

Est présentée par  
**Philippe Momège**

Aux membres du jury

**Alexandre Lanoix**  
Président-rapporteur

**Marc-André Éthier**  
Directeur de recherche

**Rachel Berthiaume**  
Membre du jury

**David Lefrançois**  
Examineur externe

**Adriana Morales-Perlaza**  
Représentante de la doyenne

## RÉSUMÉ

L'histoire est une science de l'interprétation qui demande la maîtrise de savoirs disciplinaires, en particulier l'utilisation d'une méthode critique d'analyse de sources, la méthode historique, et un mode de raisonnement particulier, la pensée historienne. Les programmes de formation québécois en histoire exigent l'enseignement de ces savoirs au secondaire. Or, alors que la recherche en didactique montre qu'un tel enseignement serait bénéfique aux élèves, favorisant le développement de leur pensée critique et leur donnant des outils pour se protéger de la désinformation, elle montre que les enseignants font peu apprendre ces savoirs, privilégiant plutôt l'apprentissage d'un récit. Certains accusent la formation universitaire des enseignants d'histoire, mais il n'existe pas de recherche qui s'est penchée sur le lien entre la formation universitaire des enseignants d'histoire québécois et leurs connaissances et représentations portant sur la méthode historique et la pensée historienne. Notre recherche vise à combler cette lacune en analysant les connaissances pratiques et théoriques de 114 étudiants universitaires inscrits en première et dernière années des programmes de baccalauréat en enseignement de l'univers social au secondaire et de baccalauréat en histoire. Notre méthodologie nous a permis d'observer le parcours de nos participants, leurs opinions concernant leur formation universitaire, leurs connaissances théoriques portant sur la méthode historique et la pensée historienne et leur capacité à les mettre en marche lorsqu'ils doivent analyser des sources historiques. Nos résultats indiquent que les étudiants entrent à l'université avec des connaissances quasi inexistantes sur la méthode historique et la pensée historienne et terminent leur formation avec de meilleures connaissances théoriques et pratiques, quoiqu'ils semblent avoir des difficultés à mettre en marche une méthode historique et une pensée historienne efficaces lorsqu'ils sont confrontés à des sources.

**Mots-clés :** savoirs disciplinaires, pensée historienne, méthode historique, formation universitaire, enseignement de l'histoire.

## ABSTRACT

History is a science of interpretation which requires to master disciplinary knowledge, in particular the use of a method for analyzing sources, the historical method, and a particular mode of critical reasoning, the historical thinking. The Quebec Education Program in history requires the teaching of that knowledge in high school, while research in education shows that it would also be beneficial to develop critical thinking amongst the students and giving them tools to combat fake news. However, studies find that history teachers do not teach this knowledge in class and focus instead on teaching a narrative. We could blame the university formative program, but there is no research that has focused on the link between the formative program of Quebec history teachers and their knowledge and representations of the historical method and thinking. Our research aims to fill this gap by verifying the disciplinary knowledge of 114 university students enrolled in the first and last years of the baccalaureate program in teaching social sciences in secondary school and students enrolled in the first and last years of the baccalaureate in history. Our methodology allowed us to observe the academic background of our participants, their representations of their university formative program, their theoretical disciplinary knowledge, and their ability to put this knowledge into practice when they must analyze historical sources. Our results indicate that students enter university with almost non-existent knowledge regarding the concepts of historical method and historical thinking, and that they finish their program with better theoretical and practical knowledges, but have difficulties implementing an effective historical method and historical thinking when confronted with sources.

**Keywords:** disciplinary knowledges, historical thinking, historical method, university education, history teaching.

## REMERCIEMENTS

Marquée par de très beaux moments et surtout de belles rencontres, mais aussi par quelques épreuves et obstacles – et une pandémie! –, l’aventure du doctorat arrive désormais à sa conclusion avec la publication de ma thèse. Il est donc essentiel de prendre le temps de remercier ceux qui m’ont permis de mener à bien cette aventure et qui ont contribué de façon importante à la qualité de ma recherche et à ma formation de chercheur.

D’abord, un remerciement particulier à mon directeur de thèse, Marc-André Éthier, pour ses commentaires, ses remarques, ses suggestions, sa présence. J’ai été honoré d’avoir eu la chance de bénéficier d’un directeur aussi passionné, intelligent et compréhensif. La fin de cette thèse signifie pour moi le début de nouveaux projets de recherche que j’espère pouvoir mener avec toi et ton équipe.

Merci à mes collègues doctorants, Catherine Déry, Thierry Desjardins et Alexandre Joly-Lavoie, bras droits de Marc-André, qui m’ont toujours fait comprendre que nous étions une grande et solide équipe. Merci à Nicole Gaboury, véritable capitaine du département de didactique pour son aide tout au long de mes études de deuxième et troisième cycle.

Je dois aussi remercier certains professeurs dont l’enseignement et les conseils m’auront particulièrement marqué durant mes études. D’abord Michèle Dagenais, qui m’a fait comprendre pour la première fois que l’histoire pouvait s’enseigner différemment et avec passion. Joëlle Morrissette, Isabelle Montésinos-Gelet, Marcel Thouin et Martial Dembélé de la faculté des sciences de l’éducation, qui ont guidé mes premiers pas comme chercheur.

Un grand merci aux membres du jury, pour leurs conseils judicieux pour la rédaction et la présentation de ma thèse.

Un merci aussi à mes amis et ma famille qui m’ont soutenu tout le long de cette aventure et n’ont jamais cessé de m’encourager.

Merci au CRSH et au FRQSC, sans leurs bourses pour la maîtrise et le doctorat, il m’aurait été très difficile de mener à bien ma recherche.

Un remerciement très spécial à mes 114 participants et à leurs professeurs. Sans leur disponibilité, leurs efforts et leur patience, il n’y aurait pas eu cette thèse. J’espère que leur participation contribuera à l’amélioration de la formation universitaire en histoire et en enseignement. Merci.

# Table des matières

<b>RÉSUMÉ</b> .....	ii
<b>ABSTRACT</b> .....	iii
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	iv
<b>TABLE DES MATIÈRES</b> .....	v
<b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....	x
<b>LISTE DES FIGURES</b> .....	xi
<b>INTRODUCTION</b> .....	1
<b>1 PROBLÉMATIQUE</b> .....	6
1.1 L’histoire est une science interprétative .....	6
1.1.1 La subjectivité et les limites de la vérité historique.....	11
1.1.2 L’interprétation en histoire se base sur des preuves .....	20
1.1.3 Le contexte historique, essentiel à l’administration de la preuve .....	21
1.2 L’histoire et son enseignement.....	25
1.2.1 Les représentations des enseignants sur l’histoire et leur influence sur son enseignement .....	26
1.2.2 Les bénéfices de l’apprentissage de la méthode historique .....	29
1.2.3 Les programmes de formation au secondaire .....	34
1.2.4 La méthode historique dans le programme de formation du primaire.....	39
1.2.5 Les enseignants négligent l’enseignement de la méthode historique et de la pensée historique et laissent une trop grande place aux manuels .....	42
1.3 Les différentes hypothèses pouvant expliquer pourquoi l’enseignement de la méthode historique est négligé .....	51
1.4 La pertinence scientifique de notre recherche .....	59
1.5 Synthèse et question de recherche .....	60
<b>2 CADRE CONCEPTUEL</b> .....	62
2.1 La psychologie cognitive et les connaissances.....	62
2.2 La méthode historique et la pensée historique.....	70
2.2.1 La méthode historique dans les écrits scientifiques.....	71
2.2.2 La pensée historique dans les écrits scientifiques.....	74
2.2.3 L’approche conceptuelle .....	75
2.2.4 L’approche méthodologique.....	80
2.2.5 L’approche holistique.....	84
2.2.6 Autres approches .....	86
2.2.7 Les convergences entre les approches .....	89
2.2.8 Les divergences entre les approches.....	91
2.3 Les outils d’évaluation de l’exercice de la pensée historique.....	95
2.3.1 Les différents groupes de chercheurs .....	97
2.3.2 Les recherches de De La Paz.....	97

2.3.3	Les études de Monte-Sano.....	100
2.3.4	Les études de Nokes .....	101
2.3.5	Les recherches de Reisman.....	103
2.3.6	Le groupe de recherche de Breakstone.....	105
2.3.7	Les recherches de van Boxtel .....	109
2.3.8	Autres recherches sur la pensée historique .....	111
2.3.9	Discussion sur la méthodologie proposée par la recherche .....	113
2.4	D'autres outils méthodologiques pouvant être développés .....	115
2.5	Synthèse du cadre conceptuel.....	116
2.6	Les objectifs spécifiques.....	117
3	MÉTHODOLOGIE .....	118
3.1	Un rappel de la problématique et des objectifs de recherche .....	118
3.2	Du cadre conceptuel au cadre empirique.....	120
3.3	La méthode et les participants .....	122
3.4	Le volet pratique : l'exercice de la pensée historique et de la méthode historique.....	124
3.5	Le volet théorique : les connaissances liées à la méthode historique et de la pensée historique .....	128
3.6	Les objectifs de notre méthodologie.....	130
3.7	Déroulement des tests en deux volets.....	130
3.8	La construction des grilles d'analyse.....	132
3.9	La fidélité et la fiabilité des instruments .....	133
3.10	Les limites de notre recherche.....	135
4	ANALYSE DES RÉSULTATS.....	138
4.1	Analyse du formulaire sur la formation universitaire.....	138
4.1.1	Âge des participants, études préuniversitaires et programme actuel .....	140
4.1.2	Cours d'histoire complétés à l'université .....	141
4.1.3	Cours d'histoire du Québec ou du Canada complétés à l'université .....	142
4.1.4	Cours de méthodologie en histoire complétés à l'université .....	144
4.1.5	Cours de didactique de l'histoire complétés .....	146
4.1.6	La méthode historique et la pensée historique durant les études préuniversitaires.....	147
4.1.7	La méthode historique et la pensée historique dans les cours d'histoire universitaires portant sur une période historique .....	148
4.1.8	La méthode historique et la pensée historique durant les cours de méthodologie en histoire.....	149
4.1.9	La méthode historique et la pensée historique durant les cours de didactique de l'histoire (BESUS seulement).....	150
4.1.10	Les cours universitaires en histoire privilégient-ils les sources primaires ou secondaires ? .....	151

4.1.11	Les programmes du BH et du BESUS préparent-ils bien les étudiants à maîtriser la méthode historique, selon eux ?.....	152
4.1.12	La formation transforme-t-elle la perception des étudiants sur l'histoire ?...	155
4.1.13	Les stages sont-ils plus formateurs que les cours de didactique de l'histoire ? (BESUS seulement).....	159
4.1.14	Les similitudes et les différences entre les cours d'histoire universitaires et le travail de l'historien.....	160
4.1.15	Les étudiants du BH et les études supérieures en histoire.....	166
4.2	Analyse du volet pratique.....	166
4.2.1	La question 1 de la partie 1 : l'analyse de sources.....	167
4.2.2	La question 2 de la partie 1 : les sources les plus utiles.....	174
4.2.3	L'utilisation des euristiques et des sources primaires.....	179
4.2.4	La question 3 de la partie 1 : les sources les moins utiles.....	180
4.2.5	Portrait comparatif entre les sources les plus utiles et les moins utiles.....	185
4.2.6	La question 4 de la partie 1 : différences entre la source 1 et 5.....	185
4.2.7	La comparaison entre les réponses à la question 4 et celles à la question 2 et 3.....	188
4.2.8	La question 5 de la partie 1 : la source la plus appropriée pour les élèves de 4 <sup>e</sup> secondaire.....	189
4.3	Analyse de la partie 2 du volet pratique.....	193
4.3.1	La question 1 de la partie 2 : analyse d'une source iconographique.....	194
4.3.2	La question 2 de la partie 2 : l'utilité d'une source iconographique pour un historien.....	196
4.4	Analyse du volet théorique.....	199
4.4.1	Question A : l'histoire.....	199
4.4.2	Question B : la méthode historique et ses étapes essentielles.....	204
4.4.3	Question C : la pensée historique et ses principaux éléments et leurs fonctions.....	209
4.5	La formation des étudiants et l'utilisation des euristiques.....	215
4.5.1	La formation préuniversitaire et l'utilisation des euristiques.....	215
4.5.2	Les cours d'histoire et l'utilisation des euristiques.....	216
4.5.3	Les cours de méthodologie et de didactique et l'utilisation des euristiques..	217
4.5.4	La formation universitaire et l'utilisation des euristiques.....	217
4.6	Les réponses au volet théorique et l'utilisation des euristiques.....	218
4.7	Résumé de notre analyse.....	221
5	DISCUSSION.....	223
5.1	Discussion sur les données du volet pratique.....	223
5.1.1	L'utilisation des euristiques.....	224
5.1.2	L'utilisation des sources.....	228
5.2	Discussion sur les données du volet théorique.....	232
5.2.1	Le concept d'histoire.....	232



5.2.2	Le concept de méthode historique .....	233
5.2.3	Le concept de pensée historique .....	234
5.3	Discussion sur les données issues du formulaire .....	235
6	CONCLUSION.....	239
6.1	Rappel des chapitres .....	239
6.2	Retombées scientifiques .....	242
6.3	Retombées sociales.....	243
	<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	245
	<b>Annexe A</b> — Cinq tableaux classifiant les principales approches en didactique de l’histoire concernant l’évaluation et l’apprentissage de la pensée historique .....	268
<b>A.1</b>	— Importance de la mise en marche d’une méthode et de la prise de conscience du caractère fondamental des concepts procéduraux/épistémologiques.....	269
<b>A.2</b>	— Apprentissage et développement de la pensée historique : mettre en pratique ou développer un savoir épistémologique ? .....	270
<b>A.3</b>	— Ce qui est évalué pour observer la pensée historique selon diverses approches : du « simple » au « multiple ». (Approches méthodologique et holistique).....	270
<b>A.4</b>	— Outils pour mesurer l’exercice ou l’enseignement de la pensée historique. (Approches méthodologique et holistique).....	271
<b>A.5</b>	— Importance accordée à la méthodologie, aux concepts et aux connaissances déclaratives .....	271
	<b>Annexe B</b> — Questionnaire du volet pratique .....	272
	<b>Annexe C</b> — Questionnaire du volet théorique.....	279
	<b>Annexe D</b> — Formulaire sur la formation des étudiants inscrits au baccalauréat en histoire (BH) et ceux inscrits au baccalauréat en enseignement de l’univers social au secondaire (BE-SUS) .....	282
	<b>Annexe E</b> — Résultats des tests de fidélité pour chacune des 11 grilles d’analyse.....	287
	<b>Annexe F</b> — Analyse des réponses du formulaire sur la formation .....	297
	<b>Annexe G</b> — Analyse des réponses à la question 1 de la partie 1 du volet pratique.....	302
	<b>Annexe H</b> — Analyse des réponses à la question 2 de la partie 1 du volet pratique.....	304
	<b>Annexe I</b> — Tableau comparant l’utilisation des euristiques et les sources jugées les plus utiles (Q.1 et 2, partie 2 du volet pratique).....	307
	<b>Annexe J</b> — Analyse des réponses à la question 3 de la partie 1 du volet pratique.....	309
	<b>Annexe K</b> — Tableau comparant les sources jugées les plus utiles avec les sources jugées les moins utiles .....	313
	<b>Annexe L</b> — Analyse des réponses à la question 4 de la partie 1 du volet pratique .....	315
	<b>Annexe M</b> — Analyse des réponses à la question 5 de la partie 1 du volet pratique .....	320
	<b>Annexe N</b> — Analyse des réponses à la question 1 de la partie 2 du volet pratique .....	325

<b>Annexe O</b> — Analyse des réponses à la question 2 de la partie 2 du volet pratique.....	327
<b>Annexe P</b> — Analyse des réponses à la question A du volet théorique .....	329
<b>Annexe Q</b> — Analyse des réponses à la question B du volet théorique.....	334
<b>Annexe R</b> — Analyse des réponses à la question C du volet théorique .....	341
<b>Annexe S</b> — Formation et utilisation des euristiques.....	348
<b>Annexe T</b> — Réponses au volet théorique et utilisation des euristiques.....	351

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 — Caractéristiques des trois approches portant sur la pensée historique.....	85
Tableau 2 — Éléments liés aux réponses sur le parcours académique.....	139
Tableau 3 — Éléments liés aux opinions des étudiants sur leur formation.....	140
Tableau 4 — Moyenne du nombre cours d’histoire que les étudiants déclarent avoir complétés.....	142
Tableau 5 — Moyenne du nombre cours d’histoire du Québec ou du Canada que les étudiants déclarent avoir complétés.....	143
Tableau 6 — Moyenne du nombre cours de méthodologie en histoire que les étudiants déclarent avoir complétés.....	145
Tableau 7 — Moyenne du nombre cours de didactique de l’histoire que les étudiants déclarent avoir complétés.....	147
Tableau 8 — Utilité des sources primaires et secondaires.....	176
Tableau 9 — Les trois raisons principales pour considérer comme plus utile une source.....	177
Tableau 10 — Les trois raisons principales pour considérer une source moins utile.....	181
Tableau 11 — Les cinq différences entre la source 1 et la source 5 les plus citées.....	187
Tableau 12 — Comparaison des réponses à la question 4 avec les réponses à la question 2 et 3.....	189
Tableau 13 — Comparaison entre les réponses aux questions 2 et 5 concernant l’utilité des sources 1 et 5.....	191
Tableau 14 — Les cinq principales raisons du choix d’une source pour des élèves de 4 <sup>e</sup> secondaire.....	192
Tableau 15 — Comparaison entre les questions 1 et 2 de la partie 2.....	198
Tableau 16 — Les cinq caractéristiques principales associées à l’histoire.....	200
Tableau 17 — Les cinq éléments principaux associés à la méthode historique.....	205
Tableau 18 — Les cinq éléments principaux associés à la pensée historique et à ses éléments et leurs fonctions.....	211
Tableau 19 — La formation préuniversitaire et l’utilisation des euristiques.....	216
Tableau 20 — Les cours d’histoire portant sur une période historique et l’utilisation des euristiques.....	216
Tableau 21 — La formation universitaire et l’utilisation des euristiques.....	218

## LISTE DES FIGURES

Figure 1 — Nombre de cours d’histoire complétés.....	142
Figure 2 — Nombre de cours d’histoire du Québec ou du Canada complétés.....	143
Figure 3 — Nombre de cours de méthodologie en histoire complétés.....	145
Figure 4 — Nombre de cours de didactique de l’histoire complétés .....	146
Figure 5 — La méthode historique ou la pensée historienne durant les études préuniversitaires.....	148
Figure 6 — La méthode historique ou la pensée historienne durant les cours d’histoire universitaires portant sur une période historique .....	149
Figure 7 — La méthode historique ou la pensée historienne durant les cours de méthodologie en histoire.....	150
Figure 8 — La méthode historique ou la pensée historienne durant les cours de didactique de l’histoire .....	151
Figure 9 — Les cours universitaires en histoire privilégient-ils les sources primaires ou secondaires ? .....	152
Figure 10 — La formation universitaire permet-elle aux étudiants de se sentir des profession- nels de l’histoire et de la méthode historique (et de leur enseignement dans le cas du BESUS).....	154
Figure 11 — La formation universitaire a-t-elle changé la perception des étudiants sur l’his- toire ? .....	159
Figure 12 — Les stages sont-ils plus formateurs que les cours de didactique de l’histoire ? .....	160
Figure 13 — L’utilisation des euristiques à la question 1 de la partie 1 du volet pratique ....	173
Figure 14 — Sources jugées les plus utiles par les étudiants .....	174
Figure 15 — Utilité des sources primaires et secondaires.....	176
Figure 16 — Les trois raisons principales pour considérer comme plus utile une source ....	178
Figure 17 — Les trois raisons principales pour considérer une source moins utile .....	182
Figure 18 — Les cinq différences entre la source 1 et la source 5 les plus citées.....	187
Figure 19 — Comparaison entre les réponses aux questions 2 et 5 concernant l’utilité des sources 1 et 5.....	191
Figure 20 — Les cinq principales raisons du choix d’une source pour des élèves de 4 <sup>e</sup> secondaire .....	192
Figure 21 — Étudiants qui n’ont pas analysé la source (Q1) et qui n’ont pas tenu compte que le tableau est une interprétation (Q2).....	198
Figure 22 — Pourcentage des étudiants qui avaient analysé le tableau au-delà de l’image (Q1) qui ont aussi pris en compte que le tableau est une interprétation (Q2) .....	198
Figure 23 — Les cinq caractéristiques principales associées à l’histoire.....	201
Figure 24 — Les cinq éléments principaux associés à la méthode historique .....	206
Figure 25 — Les cinq éléments principaux associés à la pensée historienne et à ses éléments et leurs fonctions.....	211

## INTRODUCTION

Le cours d'histoire nationale est souvent source de vives polémiques sociales comme politiques (Linenthal et Englehardt, 1996), notamment au Québec (Éthier, Boutonnet, Demers, Lefrançois, Yelle et Déry, 2017 ; Garand, 2021). Qu'ils soient partisans d'une vision traditionnelle — axée sur la chronologique, l'évènement, l'individu, la narration, etc., comme la définissait Simiand (1903) — ou nationaliste de l'histoire québécoise (Comeau et Lavallée, 2007), d'une vision pluraliste (Dagenais et Laville, 2007) ou encore qu'ils critiquent la formation des enseignants d'histoire du secondaire (Martineau, 2010 ; Rouillard, 2014), les mécontents semblent légion. Il n'est donc pas étonnant de constater que les plus récents débats au Québec ont conduit à une deuxième réforme du programme d'histoire en peu de temps pour le deuxième cycle du secondaire, lequel est entré en vigueur il y a cinq ans, en 2017.

Notre recherche s'intéresse à la formation universitaire des enseignants d'histoire et à leurs connaissances portant sur la méthode historique et la pensée historienne. Bien que le programme de formation utilise l'expression *pensée historique*, nous lui préférons l'expression *pensée historienne*, proposée par certains auteurs (Déry, 2008 ; Éthier, Cardin et Lefrançois, 2014 ; Ségal, 1992), car il convient, s'agissant du raisonnement de l'historien devant un problème de nature historique, de distinguer l'objet d'étude du sujet qui l'étudie (Ségal, 1992). Cette distinction n'est pas un caprice lexical, car le terme « pensée historienne » a le mérite de rappeler que l'historien a lui-même construit son interprétation et que celle-ci est toujours influencée en partie par sa subjectivité, alors que l'idée de « pensée historique » peut laisser croire qu'il existerait un raisonnement uniforme et objectif qui serait associé à l'étude de l'histoire. Comme nous le verrons dans le chapitre portant sur la problématique, les nombreuses polémiques sur la nature de l'histoire, sur ses objectifs et son épistémologie illustrent de façon claire qu'un tel raisonnement uniforme et objectif est impossible.

Depuis 40 ans, sans mettre de côté l'aspect narratif ni les connaissances factuelles en histoire, les programmes de formation ont cherché à donner une place aux nouvelles avancées en histoire, en pédagogie et en didactique. Ainsi, si le contenu narratif a évolué et si l'on parle de compétences au lieu d'objectifs, le cours d'histoire du secondaire actuel a néanmoins hérité d'un objectif central énoncé en 1982, sinon avant, celui de l'apprentissage de la méthode historique, une méthode dont les élèves devraient

maitriser les rudiments à la fin du secondaire, leur permettant d'analyser d'une façon efficace et critique le contenu narratif qui leur est enseigné (Cardin 2006 ; Éthier, Cardin et Lefrançois, 2013).

La méthode historique renvoie à la pratique de l'historien qui consiste à analyser des sources historiques dans le but de bâtir une interprétation du passé (faire des liens entre les sources, examiner leur crédibilité, les croiser, tenir compte du contexte, etc.). Pour encadrer cette analyse, l'historien utilise un raisonnement critique propre à sa discipline, la pensée historique. Cette pensée est composée de différents concepts qui varient selon les auteurs. Rappelons que Barth (2002) explique que, lorsque « quelqu'un décide que tels éléments vont ensemble pour certaines raisons, il a formé un concept, c'est-à-dire qu'il a décidé des critères qui permettent de classer ensemble certaines choses » (p. 29). Certains courants de recherche en didactique associent ainsi des éléments de la pensée historique à des concepts méthodologiques, au point où la pensée historique et la méthode historique deviennent presque indissociables. Par exemple, Wineburg (2001) identifie quatre éléments de la pensée historique qui se rapprochent beaucoup de la méthode historique classique et qu'il nomme « euristiques » (donc « stratégies de questionnement ») : analyser les sources et leur origine — que certains auteurs nomment « indexation de la source » (Côté et Lanoix, 2021, p. 79) ; les corroborer (ou les croiser) ; les contextualiser ; en faire une lecture en profondeur (close reading). Cependant, d'autres courants distinguent davantage la pensée historique de la méthode historique. Ainsi, des chercheurs inspirés par les travaux de Shemilt (1983 ; Lee et Ashby, 2000 ; Lee et Shemilt, 2003 ; VanSledright et Limon, 2006) conçoivent-ils la pensée historique en distinguant deux types de connaissances : substantives (de premier ordre) et de second ordre. Les connaissances substantives sont le produit des recherches en histoire : les dates, les noms, le déroulement d'un événement, des concepts situés (comme « ban », « fief », « vassal », etc.). Les connaissances de second ordre sont de nature procédurale et renvoient aux idées et aux concepts propres à la pratique de l'historien : l'empathie, la preuve, le progrès et le déclin, etc. Les connaissances de second ordre permettent de produire les connaissances substantives de premier ordre, mais aussi de les problématiser et de les analyser. Il ne s'agit pas seulement de catégories différentes, mais bel et bien d'un ordre, d'un degré de complexité de la pensée historique. Les concepts de second ordre demandent une réflexion plus complexe qui permet de problématiser et d'analyser, alors que les connaissances

substantives de premier ordre demandent en général d'apprendre des faits ou des concepts (Sandahl, 2015). Problématiser et mettre en relation les connaissances substantives entre elles nécessitent la mise en marche de concepts de second ordre, par exemple d'établir les causes et les conséquences d'un évènement.

La formation secondaire au Québec se divise en deux cycles, le premier comprenant les deux premières années du secondaire et le deuxième regroupant les trois dernières. De 2007 à 2017, le programme d'histoire de deuxième cycle proposait une étude de l'histoire nationale de façon chronologique en troisième secondaire, suivi d'une approche thématique en quatrième secondaire. Ce programme avait comme objectif que les élèves développent trois compétences en profondeur (Gouvernement du Québec, 2007).

La première compétence, « interroger les réalités sociales dans une perspective historique », demandait entre autres aux élèves de faire preuve d'empathie envers les acteurs historiques, afin de les amener à mieux comprendre leur réalité historique, et de s'intéresser au passé, de se poser des questions sur les racines de phénomènes du présent.

La deuxième compétence, « interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique », visait l'acquisition par les élèves d'une capacité d'analyse accrue des sources historiques et d'un raisonnement plus nuancé se basant sur de la preuve. Cette compétence était associée de façon spécifique à la méthode historique, définie comme une façon pour les historiens de « raisonner à partir de faits et justifier leur interprétation par l'argumentation » et qui permet de « recueillir de l'information dans des documents qu'ils sélectionnent et analysent rigoureusement » (Gouvernement du Québec, 2007, p. 17). La méthode historique est cruciale dans l'enseignement de l'histoire, car elle doit aussi encadrer l'exercice des deux autres compétences. En somme, la caractéristique névralgique de ce programme d'études semblait être son approche disciplinaire (méthodologique).

La dernière compétence, « consolider l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire », voulait amener les élèves à s'intéresser aux enjeux actuels de la société québécoise, à mieux les comprendre et à participer, comme citoyens, aux débats de

société. L'apprentissage de la méthode historique n'est pas utile que dans l'interprétation des réalités historiques ; il permet aussi aux citoyens de développer une meilleure capacité d'analyse et de critique leur permettant, dans les débats de société, d'appuyer leurs positions sur un raisonnement rigoureux et sur de la preuve. En raison de la multiplication de la « désinformation » (*fake news*) sur les réseaux sociaux, développer chez les élèves leur capacité d'analyser les sources de façon plus critique apparaît crucial pour une société qui se veut démocratique (Johnston, 2020 ; Mason, Krutka et Stoddard, 2018 ; Wineburg, 2018a). Dewey (2010) avançait d'ailleurs que la démocratie ne naît pas des institutions, mais des individus, de leur façon d'agir pour résoudre de façon collective des problèmes qui touchent la société ; c'est pourquoi il associait l'idée de démocratie à une démarche, une enquête, où les citoyens forment une communauté d'« enquêteurs » cherchant à régler les situations problématiques auxquelles ils sont confrontés.

Les principaux changements apportés par la réforme de 2017 concernent les périodes de l'histoire du Québec et du Canada qui sont abordées, la disparition de la compétence liée à la citoyenneté ainsi que de l'interrogation comme compétence formelle et une reformulation des compétences (Gouvernement du Québec, 2017). On retourne à une approche chronologique des événements, en abandonnant l'approche thématique. Bien que les changements soient nombreux, le discours tenu dans le nouveau programme accorde toujours une place centrale à l'apprentissage de la méthode historique et de la pensée historienne et affirme que, par sa formation, l'enseignant d'histoire possède une expertise sur ces savoirs. On peut donc affirmer que la méthode historique et la pensée historienne demeurent au cœur de l'enseignement de l'histoire au deuxième cycle du secondaire, malgré la nouvelle réforme du programme.

Les concepts fondamentaux en histoire que sont la méthode historique et la pensée historienne sont présentés en détail dans notre cadre conceptuel qui s'appuie également sur le courant cognitiviste afin de mieux définir la notion de connaissances. Ce choix épistémologique nous permet, entre autres, de mieux comprendre l'importance de bien faire la distinction entre l'acquisition de connaissances déclaratives (par exemple des faits historiques, le nom de personnages historiques, des dates, des récits d'événements, etc.) et l'acquisition de connaissances procédurales, en particulier sur une démarche intellectuelle spécifique à l'histoire, la méthode historique. Ce chapitre présente la



recherche empirique portant sur la pensée historique ainsi que les différents outils méthodologiques qui ont été proposés par trois courants didactiques : les approches méthodologique, conceptuelle et holistique.

Le chapitre sur la méthodologie présente nos participants qui composent deux catégories d'étudiants de l'Université de Montréal : 65 étudiants du baccalauréat en enseignement de l'univers social au secondaire (44 en première année et 23 en quatrième année) et 47 étudiants du baccalauréat en histoire (41 étudiants en première année et 6 étudiants en troisième année). Cette partie aborde les principales étapes de notre démarche méthodologique pour évaluer les connaissances des étudiants sur la pensée historique. Notre méthodologie comporte trois outils de collecte de données. Un premier propose un questionnaire inspiré des HATs (*History Assessments of Thinking*) de Breakstone (2014), un chercheur associé à l'approche méthodologique, visant à évaluer l'exercice de la pensée historique de nos participants lorsqu'ils sont confrontés à des sources. Le deuxième outil, qui s'appuie davantage sur les approches conceptuelles et holistiques, cherche à décrire les connaissances théoriques et les représentations que nos participants possèdent sur l'histoire, la méthode historique et la pensée historique. Un troisième outil nous a permis de recueillir des données sur le parcours préuniversitaire et universitaire des participants et sur leurs opinions concernant leur formation universitaire, par exemple son efficacité pour développer leurs connaissances de la méthode historique.

Près de 1000 pages de données ont été recueillies avec ces trois outils méthodologiques. Ces données seront présentées en détail dans le chapitre des résultats. Ce même chapitre présente aussi les liens entre les connaissances théoriques des participants et leur exercice de la pensée historique lorsqu'ils sont confrontés à des sources. La très grande majorité des participants débutent leur formation sans connaissances substantielles de la méthode historique et de la pensée historique, mais ces connaissances semblent se développer au fil de celle-ci. Cependant, nos données indiquent que ces connaissances demeurent assez limitées à la fin de leur formation et que plusieurs en sont conscients.

Finalement, le chapitre sur la discussion des résultats met davantage en perspective nos résultats avec ceux d'autres recherches similaires et une conclusion résume notre recherche et présente ses retombées scientifiques et sociales.

## 1 PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre présente les questions qui se posent sur notre objet de recherche et en fondent la pertinence sur le plan socioéducatif et scientifique. Nous nous penchons d'abord sur l'importance de ne pas seulement concevoir l'histoire comme un exercice de mémorisation et de considérer cette discipline comme une science interprétative et complexe. Nous traitons ensuite du problème de la subjectivité en histoire, du rôle que doit y jouer l'administration de la preuve et de l'importance du contexte historique pour les historiens. Nous constatons que les récentes recherches montrent que l'enseignement de la méthode historique et le développement de la pensée historique bénéficient aux élèves. Cela nous amène à examiner le rôle central que les programmes de formation québécois accordent à la méthode historique depuis les quatre dernières décennies. Malgré les bénéfices et l'exigence des programmes de formation, la recherche en didactique indique que les enseignants d'histoire ne semblent pas privilégier l'enseignement de la méthode historique et de la pensée historique. Cela soulève la question de la formation universitaire des enseignants. La pertinence scientifique de notre recherche découle du fait qu'il n'existe pas d'étude spécifique cherchant à mesurer le niveau de maîtrise de la méthode historique et de la pensée historique chez les étudiants universitaires québécois se destinant au métier d'enseignants d'histoire, malgré l'importance que pourraient avoir ces données sur leur formation. En conclusion de notre problématique, nous posons une question de recherche qui nous a permis de construire notre cadre conceptuel.

### 1.1 L'histoire est une science interprétative

L'histoire n'est pas un simple exercice de mémorisation d'évènements, de noms ou de dates, ni l'organisation chronologique de faits considérés avérés et figés. Il s'agit plutôt d'une enquête exigeant un examen des sources encadré par une démarche d'analyse critique : la méthode historique. Il faut donc chercher à se défaire de l'idée que l'histoire est synonyme du passé. Bien des gens assimilent l'histoire à un récit cohérent et linéaire ou à une collection de faits passés dont l'apprentissage ferait avant tout appel à la mémorisation. Cette situation a d'ailleurs amené Bloch (1993) à déclarer qu'« entre l'enquête historique telle qu'elle se fait ou aspire à se faire et le public qui lit, un malentendu, incontestablement subsiste » (p. 124).

VanSledright et Limon (2006) considèrent que la majorité des publications en histoire

sont des exposés explicatifs qui répondent à la question : que s'est-il passé ? Il faut plutôt concevoir l'histoire comme un langage qui veut décrire et interpréter les événements du passé (Postman, 1981). Ainsi, cette discipline est avant tout une science de l'interprétation. Le rôle de l'historien est donc de problématiser, d'enquêter et de répondre à des questions en analysant des sources qui serviront de preuve à son interprétation (Carr, 1972).

Les questions sont cruciales en histoire parce qu'elles encadrent, comme dans toute démarche scientifique, le travail du chercheur. Ce sont les questions qui déterminent le déroulement du processus d'enquête, tout en permettant à l'historien de soumettre les preuves justifiant les réponses possibles à ses questions. Ainsi, le travail de l'historien n'est pas la simple rédaction d'événements du passé, encore moins le récit d'une vérité établie, mais un véritable travail de recherche scientifique qui part d'une problématique et propose des éléments de réponse qui doivent s'appuyer sur de la preuve. Partir d'un problème permet aux élèves de donner un sens à ce qu'ils étudient en histoire, ce qui est essentiel pour l'apprentissage d'un savoir (Dalongeville, 2006 ; Déry, 2021 ; Febvre, 1992 ; Martineau, 1999b ; Not, 1979). Ils peuvent ainsi comprendre que les réponses qui seront apportées sont des constructions basées sur un travail d'analyse critique de sources ou encore qu'un discours construit à partir d'une telle démarche découle d'un questionnement. Les élèves peuvent s'appuyer sur cette compréhension de la nature de l'histoire pour apprendre à accorder du crédit à un texte en fonction de leur analyse de cette démarche, voire de ces sources. Autrement, ils apprennent des faits sans savoir pourquoi ni d'où ils proviennent. Dans un tel cas, le récit historique apparaît comme une chose déjà formée et cohérente, qu'il s'agit de découvrir, plutôt que comme une interprétation qui se construit à l'aide de l'analyse de sources historiques, c'est-à-dire de la preuve sur laquelle elle s'appuie. L'apparence d'objectivité d'une source, qui voile souvent sa véritable nature subjective, accentue ce danger, car elle peut facilement amener les élèves à faire davantage confiance à son contenu et à l'accréditer sans l'examiner. Ici, les élèves risquent de « croire » la source, et donc de « croire » aux faits et opinions qu'elle contient, au lieu de l'analyser.

C'est pourquoi l'analyse de la preuve est une étape nécessaire avant l'émission d'une quelconque affirmation lors d'une enquête historique (Haydn, 2011). Pour que la preuve soit valable, il faut qu'elle découle d'une démarche d'analyse rigoureuse et

critique spécifique, que les historiens nomment en général la méthode historique et dont l'importance fondamentale pour la discipline historique fait d'ailleurs consensus depuis longtemps (voir notamment Bourgin, 1955 ; Carr, 1972 ; Collingwood, 1956 ; Dhoquois, 1991 ; Langlois et Seignobos, 1992 ; Marrou, 2007 ; Wineburg, 2001).

Une telle analyse des sources devrait requérir une critique externe, qui consiste à vérifier l'authenticité des sources, mais aussi une critique interne, pour évaluer la crédibilité de celles-ci en les comparant, en établissant des liens et en recoupant les témoignages (Bourgin, 1955 ; Dhoquois, 1991 ; Langlois et Seignobos, 1992 ; VanSledright, 2014). La corroboration d'un document devient ainsi cruciale au travail de l'historien (Bourgin, 1955, Dhoquois, 1991 ; Halphen, 1946 ; VanSledright, 2014). Il s'agit ensuite de faire une synthèse, en tâchant d'être le plus impartial possible, même si les interprétations se teintent toujours de subjectivité (Dhoquois, 1991). C'est pourquoi certains philosophes rappellent l'influence parfois subtile qu'exerce la subjectivité sur le travail des historiens (Ricœur, 1955). L'historien ne peut échapper à cette influence :

Les historiens, comme agents et acteurs historiques, construisent un récit du passé qui ne pourrait exister sans affirmation de soi, choix, désir, force morale, et, avant tout, sans l'écriture, tout cela découlant d'une personne, unique, l'historien [traduction libre]<sup>1</sup>. (Crane, 2006, p. 434)

Dans les années 1970 et 1980, le *linguistic turn* a provoqué de vifs débats chez les universitaires. Les chercheurs associés au *linguistic turn* ont privilégié des méthodes d'analyse inspirées par les études littéraires, la psychanalyse et la sémiotique (Prost, 1996) et leurs travaux ont rapproché le travail de l'historien de celui de l'écrivain (Noulin et Wagniard, 2014). Ce courant avance l'idée que l'histoire doit d'abord être comprise comme une création indissociable de l'écriture de son auteur et donc du langage qu'utilise celui-ci. Or, seul ce langage exprimerait une réalité ; il jouerait « un rôle décisif sur la construction de la réalité sociale » (Cerutti, 1997, p. 1). Cette façon de voir l'histoire demeure cependant polémique.

---

<sup>1</sup> Historians – as agents, as historical actors – construct narratives about the past that would never exist without some amount of self-assertion, choice, desire, fortitude, and, above all, writing, all of which must come from some body, a single person, namely, the historian.

Prost (2010) reproche aux tenants du *linguistic turn* d'avoir mis de côté le travail des historiens portant sur les sources, ainsi que la construction de leurs explications, pour ne considérer que le texte, faisant disparaître le rapport du texte au réel qu'il prétend faire connaître, au point de ne plus différencier l'histoire de la fiction. Il n'en reste pas moins que, de nos jours, l'on reconnaît en général l'idée que l'histoire est la construction narrative d'auteurs et que le langage influencera fortement sa structure (Vann, 1998). Le langage ne peut être neutre, il est ancré dans une réalité qui lui est propre. Même les questions que se posera un historien influenceront la construction de son récit (que White tient lui aussi pour important en histoire, sans montrer lui non plus que ce soit la seule manière de rendre compte des résultats de la recherche en histoire) et, durant cette construction, d'autres questions naîtront et influenceront l'orientation de sa narration (White, 2014). Pour White (2014), ce qui distingue le travail de l'historien de celui du chroniqueur qui se contenterait de colliger des événements, sans vouloir leur donner de fonction narrative, est le fait que l'historien organise ces faits selon sa propre hiérarchie, fait des liens entre eux, s'assure de créer une cohérence qui rend le récit intelligible pour ses lecteurs.

Alors que l'histoire savante accepte sa part de subjectivité, qui est celle de son interprète — l'historien —, l'histoire fiction cherche plutôt à revêtir le manteau de l'objectivité, en plaçant son public « en observateur omniscient (télépathe et devin) et flottant au-dessus de la mêlée » (Éthier, 2000, p. 17). Ici, le rôle créateur de l'historien l'emporte sur celui d'interprète. Mais l'impact de ce rôle créateur n'est pas toujours apparent aux yeux du public, pour qui l'historien est plus souvent celui qui raconte le passé, et non un professionnel de l'analyse de sources historiques, qui les interprètes. L'interprétation d'un historien, bien qu'en partie subjective, peut cependant être valide et solide, si elle s'appuie sur de la preuve et si celle-ci peut être examinée. Par contre, les œuvres de fiction qui affirment d'emblée se baser sur des « faits vécus » procèdent à l'envers de l'enquête historique : les faits étant d'emblée déclarés avérés, sans besoin de preuve, leur narration peut apparaître aux yeux du public comme le pur portrait de la vérité. Cela peut expliquer la force persuasive qu'on accorde à la technique de marketing du « fait vécu » et la popularité des films biographiques hollywoodiens qui se réclament de la véracité, alors que, dans leur essence, ils sont imaginaires (Clover, 2009).

Certains historiens considèrent qu'en voulant voir dans l'histoire, sinon dans toute

science, un exercice arbitraire, une partie des courants relativistes et constructivistes qu'ils associent à une pensée postmoderne, en viennent parfois à consacrer un relativisme épistémologique qui peut mener à un relativisme moral, politique et culturel qui peut devenir problématique pour la société (Danblon, 2009 ; Ginzburg, 2003). Selon Ginzburg (2003), si toute historiographie, toute construction cohérente d'un fait passé est imaginaire et si l'idée de preuve est écartée ou secondaire, il devient facile de concevoir l'enquête policière ou journalistique comme des constructions arbitraires, des fictions, elles aussi. Toute valeur, toute prise de position morale ou politique n'a plus aucune base solide ou valide, tout y devenant relatif (Ginzburg, 2003). En somme, puisque les idées pourraient être considérées comme des constructions subjectives et imaginaires, elles se vaudraient entre elles et les débats seraient vite assimilés à de simples joutes rhétoriques où la persuasion deviendrait le seul critère pour qu'une idée l'emporte. Ce qui avantagera les plus puissants, qui risquent d'imposer systématiquement leur interprétation à la fois du présent et du passé. Dans le célèbre dialogue des Méliens et des Athéniens décrit par Thucydide dans son Histoire de la Guerre du Péloponnèse, les Athéniens rejettent la position des Méliens qui refusent de se soumettre et veulent justifier leur neutralité, en déclarant que la justice n'intervient que lorsque les forces sont égales, autrement les forts « exercent leur puissance et (...) les faibles la subissent » (Canfora, 2013, p. 73).

Un relativisme trop poussé peut mettre sur un pied d'égalité le récit historique de type mythologique ou idéologique et l'historiographie qui s'appuie sur une analyse rigoureuse de sources. Un tel relativisme mène à deux impasses, selon Pihlainen (2013) : soit toutes les historiographies sont fictives et il n'y a plus rien de tangible, soit une idéologie l'emporte et impose son récit. Dans ce dernier cas, on risque de laisser toute la place à ceux qui proposent une histoire déterministe, souvent plus convaincante ou attrayante aux yeux de leur public, car elle justifie leurs croyances, leurs positions ou leurs valeurs (Hazareesingh, 2017). Dans une telle situation, l'histoire n'est considérée que du point de vue utilitaire, devenant un accessoire du politique ou le support d'une idéologie. Le processus de construction demeure intimement lié à l'historien, aux questions qu'il a privilégiées, aux faits qu'il a considérés comme étant signifiants et aux liens qu'il a pu interpréter entre eux. Ainsi, possédant un lien très étroit avec ses auteurs, l'histoire écrite sera toujours indissociable de ses auteurs et de leur subjectivité.

### 1.1.1 La subjectivité et les limites de la vérité historique

En réponse à la formule idéaliste de Fénelon qui affirmait que le bon historien n'est d'aucun temps ni d'aucun pays, Halphen (1946) affirmait « plutôt [que l'historien] est successivement de tous les temps et de tous les pays, puisque le but qu'il vise est de les ressusciter tous l'un après l'autre » (p. 9). Cependant, on ne peut se glisser tout à fait à la place d'un autre individu ni mettre de côté toutes ses croyances, ses connaissances et sa personnalité (Marrou, 2007 ; Wineburg, 2001). C'est pourquoi certains considèrent que toute histoire est contemporaine (Croce, 1941 ; Dumoulin, 1995), puisqu'on voit toujours le passé avec les yeux du présent et à la lumière de problèmes qui nous apparaissent significatifs au moment de notre questionnement.

Novick (1988) avance que l'expression « objectivité historique » (*historical objectivity*) est en elle-même porteuse de subjectivité (comme celle de « justice sociale »). Il renvoie à diverses idées, parfois contradictoires selon les sensibilités, nous empêchant d'en cerner un sens unique et précis. L'historien ne pouvant prétendre atteindre une objectivité totale, il devrait plutôt s'efforcer de demeurer probe et honnête tout au long de sa démarche (Bourgin, 1955). L'historien doit rester conscient qu'il n'est qu'un observateur indirect de l'objet. Il étudie les traces de cet objet et les représentations que l'on se fait de celles-ci, comme le font toutes les sciences sociales et que, pour comprendre les faits humains, on ne peut mettre de côté le sens qui leur est donné (Dalongeville, 2006 ; Koselleck, 2011 ; Marrou, 2007 ; Prost, 2010 ; Seignobos, 1909).

En histoire, ce sens est d'autant plus difficile à cerner qu'il varie dans le temps et dans l'espace. Un concept aussi simple que la famille peut devenir très complexe, lorsqu'on l'aborde dans son historicité, car sa signification variera d'une classe sociale, d'une époque et d'une culture à l'autre. Cette complexité augmentera lorsqu'on voudra établir des liens avec d'autres concepts, comme le pouvoir, le patrimoine, le mariage ou l'éducation, eux-mêmes changeants selon les contextes. Non seulement la signification peut-elle changer, mais aussi la perception qu'une société, un groupe social ou un individu pourra lui donner, au point où des mots ou des expressions courantes peuvent être chargés d'un sens moral qu'ils ne possédaient pas auparavant. On peut penser à l'exemple du ministère de la Guerre, lequel est devenu le ministère de la Défense, au 20<sup>e</sup> siècle, en Occident. Il faut garder en tête que ces concepts, dont le sens est variable dans le temps comme dans l'espace, peuvent rendre très difficile leur compréhension

par les élèves (Duquette et coll., 2017 ; Lautier, 1994). Puisqu'il est aisé de les confondre avec des concepts actuels qui sont plus familiers, il y a un risque que cela puisse mener à des anachronismes (Lautier, 1994 ; Marrou, 2007). Pour que les élèves puissent comprendre les concepts qu'on veut leur enseigner, il est important de pouvoir les associer à un cadre de référence commun qui permettra de bien les comprendre (Barth, 2015). Plutôt que donner aux élèves une définition d'un concept qui risque d'être trop abstraite pour ceux qui n'ont pas une expérience suffisante, il est préférable de privilégier des exemples précis qui pourront le rendre concret et qui permettront aux élèves de multiplier leurs expériences avec ce nouveau savoir (Barth, 2013 ; 2015).

Il nous est parfois difficile de mettre en marche l'empathie historique, parce que les mots ou les concepts possèdent souvent une signification très forte pour nous et que l'enquête historique nous demande de mettre de côté celle-ci, d'éviter les préjugés et de chercher plutôt la signification et le sens que leur donnaient les acteurs historiques. C'est pourquoi l'histoire doit se comprendre comme une interaction constante entre les sources et l'historien qui leur donne un sens et comme un perpétuel dialogue entre le présent et le passé (Carr, 1972). La méthode historique doit permettre de trouver une vérité historique, c'est-à-dire une vérité qui n'est pas absolue, mais approximative, partielle, provisoire, relative à une question et reposant sur une analyse critique de sources (Bourgin, 1955 ; Prost, 2010).

Ces vérités historiques sont assujetties à un contexte et construites à partir d'un point de vue qui est en lui-même historique et subjectif (Prost, 2010). Devant l'impossibilité d'atteindre l'objectivité, Prost (2010) suggère plutôt de viser l'impartialité et la distanciation. Par impartialité, on entend ne pas préférer d'avance un parti, une position ou un point de vue à un autre, et accorder à chacun un « droit de parole » équivalent, sans pour autant nier que la subjectivité sera toujours présente ni que tous les points de vue ne peuvent pas être examinés. Prost (2010) compare ainsi l'historien au juge

[...]qui ne peut être totalement objectif : dans l'appréciation qu'il formule sur un crime passionnel, les sentiments personnels jouent inévitablement. Mais la procédure est contradictoire : les points de vue de l'accusation et de la défense sont défendus également, et les chroniqueurs disent impartial le juge qui tient la balance égale entre les deux parties, pose les questions sans parti pris, s'en tient



aux faits. Ainsi doit-il en aller pour l'historien qui doit éviter les perspectives unilatérales. (p. 288)

Ajoutons ici que le juge demeure encadré, sinon limité, par la règle de droit et que celle-ci jouera un rôle primordial et influencera et parfois dictera son jugement. De même, l'historien n'est pas une entité en dehors de tout contexte, et le jugement qu'il portera sur le passé sera influencé par son propre contexte historique et idéologique et certainement par l'historiographie dont il hérite, un peu comme une jurisprudence qu'il doit respecter, sinon considérer. Ainsi, on peut donc s'attendre à ce qu'une analyse de sources historiques sur la Révolution française produise des interprétations fort différentes, sinon opposées, de la part d'historiens marxistes et d'historiens conservateurs. Aussi peut-on dire que l'idéologie guidera souvent l'historien, parfois de façon inconsciente, influençant son questionnement, son analyse, son interprétation de la preuve ainsi que ses réponses.

Cependant, contrairement au juge, il ne s'agit pas de prendre parti pour une seule perspective, qui l'emporterait sur les autres. Ce qui arrive souvent lorsqu'une civilisation, une culture, un mode de pensée ou une idéologie l'emporte sur un autre : on possède de la société germanique antique surtout ce qu'en ont dit les Romains. Et l'histoire romaine elle-même a été ensuite reformulée, « repensée », par les historiens chrétiens. En interprétant, l'historien construit aussi sa propre perspective. Il faut que l'historien tienne compte de multiples perspectives, et soit conscient de la sienne, s'il veut vraiment comprendre ce qui fait l'histoire. Mais il ne faut pas croire qu'un historien puisse parvenir à tenir compte de toutes les perspectives possibles, qui sont multiples, complexes et changeantes dans le temps. « Il existe dans l'univers, en un seul temps, une multitude de temps » (Von Herder, cité par Hassani Idrissi, 2005, p. 41). Un historien ne peut prétendre à l'omniscience ; il ne peut tout savoir, mais il doit tenir compte de cette nature multidimensionnelle de l'histoire. L'apprentissage de la pensée historique passe nécessairement par la compréhension de cette complexité. L'élève doit être amené à comprendre qu'il n'y a pas de temps unique en histoire (Hassani Idrissi, 2005) et que l'histoire ne s'impose pas aux historiens.

Hartog, dans un entretien où il discute de la méthode de l'anthropologue Marshall Sahlins, nous rappelle l'importance, dans l'histoire, de la rencontre de différentes

« perspectives » qui s'entrechoquent :

dans ses analyses précises des heurs et malheurs du capitaine Cook ou dans les affrontements entre les Maoris et les Anglais en Nouvelle-Zélande, que se laissent saisir de manière fine des modes d'historicité qui sont ceux des Maoris d'un côté, des Anglais de l'autre, avec leur lot d'incompréhensions, les interprétations différentes de ce que font les uns et les autres. De ce point de vue, les analyses de Sahlins sont irremplaçables. Par cette démarche de type microhistorique, il met face à face et aux prises des logiques différentes, mais qui ne renvoient pas à deux univers qui ne communiqueraient pas l'un avec l'autre, puisqu'il y a des effets bien réels de leur rencontre. Il faut donc interpréter ce que fait l'autre et y répondre par une action qu'on juge appropriée : c'est ce qui fait l'histoire. Découle de là sa réflexion sur les rapports entre l'évènement et la structure, cette « structure de la conjoncture », grâce à quoi il éclaire les écarts et les enchevêtrements des diverses logiques temporelles. (Delacroix, Dosse et Garcia, 2009, p. 139)

Si le devoir d'impartialité du juge semble aller de soi, certains avancent qu'il n'en serait pas de même pour l'historien. Critiqué pour ses prises de position militantes (Kaci, 2013), Guérin (1973) les assumait néanmoins dans le but de pouvoir synthétiser les idées révolutionnaires et apprendre de l'échec, selon lui, de la Révolution de 1789 : « c'est dans la défaite que les révolutionnaires s'éduquent » (p. 309). Peut-on, comme historien, revendiquer le droit de n'être pas impartial, à l'instar de Guérin ? Dans sa préface pour son *Histoire de la révolution russe*, Trotski (1967) rejetait l'idée d'impartialité de l'historien, une illusion selon lui, en avançant que les lecteurs doués d'esprit critique lui préféreraient la bonne foi scientifique et une étude honnête des faits qui permet à l'historien de prendre parti, d'appuyer une idée et d'éprouver de l'empathie pour les acteurs historiques. Bien que très militantes et émises par des auteurs eux-mêmes reconnus pour leur engagement politique et idéologique affiché, ces considérations ont le mérite de nous faire réfléchir sur le rôle de l'historien et sur la difficulté de prendre position vis-à-vis une question historique. L'impartialité suggère elle-même une prise de position de l'historien au-dessus des parties, laquelle peut l'éloigner des acteurs historiques et le détacher des enjeux du passé. Sans oublier que s'ajoute nécessairement à l'interprétation des historiens une seconde interprétation, celle de leurs lecteurs. Mais, si l'objectivité en histoire n'est qu'un idéal qui ne peut pas

être atteint dans la réalité, comment les travaux des historiens peuvent-ils produire des connaissances historiques valides et éviter de tomber dans l'écueil d'un trop grand relativisme ?

Le mot « histoire » peut désigner la réalité du passé et le déroulement des événements, mais aussi la connaissance que nous en avons et qui, elle, est limitée (Dumont, 2014). En fait, les questions que se posent les historiens et les débats historiographiques qu'elles font naître contribuent à construire les connaissances sur l'histoire et confèrent une historicité aux questions historiques (Prost, 2010). Elle-même située dans le temps et l'espace, la recherche en histoire posséderait ainsi sa propre réalité historique (Prost, 2010). L'étude de l'histoire est donc indissociable de son contexte historique. Par exemple, l'accroissement de l'intérêt pour l'histoire des femmes depuis la deuxième moitié du 20<sup>e</sup> siècle en Occident ne peut se concevoir sans tenir compte de la montée coïncidente du féminisme. Les débats sociaux du présent influencent les travaux historiques, ne serait-ce que par les nouveaux questionnements qu'ils font naître. Cette prise de conscience implique

[...]une remise en cause de la distance instituée par la plupart des traditions historiographiques entre un passé mort et l'historien chargé de l'objectiver. Au contraire, l'histoire est à recréer et l'historien est le médiateur, le passeur de cette recréation. Elle se réalise dans le travail de l'herméneute qui lit le réel comme une écriture dont le sens se déplace au fil du temps en fonction de ses diverses phases d'actualisation. L'objet de l'histoire est alors construction à jamais ouverte par son écriture. L'histoire est donc événementialité en tant qu'inscription dans un présent qui lui confère une actualité toujours nouvelle, car située dans une configuration singulière. (Dosse, 2005, p. 168)

Si certains peuvent considérer l'histoire comme « la connaissance du passé » (Koselleck, cité dans Cadiou, Lemonde, Coulomb et Santamaria, 2011), on pourrait plutôt suggérer l'idée qu'il s'agit de la « connaissance d'un passé », pour deux raisons. D'abord parce que l'interprétation de l'historien se basera sur une ou plusieurs perspectives, puisque l'histoire se construit à partir de sources qui permettent moins de reproduire le passé que de connaître le point de vue de leurs auteurs sur ce passé ; il s'agit donc du passé perçu par ces auteurs. Deuxièmement parce que le « passé » qui

sera proposé par l'historien est une création à partir de son interprétation des sources, et qu'il n'est pas le « véritable passé ».

Pour Jay (1988), « les historiens doivent être conscients de leur propre historicité et du fait qu'ils seront eux-mêmes irrévocablement transformés par leurs réflexions sur le passé [traduction libre] » (p. 33). Le cadre épistémologique influence aussi la pratique des historiens : « chaque époque adopte une conception de l'histoire qui la caractérise et répond à ses besoins » (Dumont, 2014, p. 15). Comme le faisait remarquer Carr (1972), en comparant le *New Cambridge Modern History* de 1957 à la première version du *Cambridge Modern History* de 1907, le pessimisme et le scepticisme d'un historien de la *beat generation* comme Sir Georges Clark ont remplacé l'optimisme dans le progrès et le libéralisme de même que le plein d'assurance d'un historien victorien comme Lord Acton. Ainsi Carr rappelle que la réponse à la question « qu'est-ce que l'histoire » sera influencée par nos propres positions et le regard que nous portons sur notre société. Les débats historiographiques sont eux-mêmes ancrés dans leur époque et influencés par les enjeux qui passionnent leur société ou encore les autres disciplines. Par exemple, alors qu'à la fin du 19<sup>e</sup> siècle les débats sur l'objectivité en histoire portaient davantage sur son opposition avec l'idée de subjectivité, le 20<sup>e</sup> siècle lui a plutôt opposé celle du relativisme, une position critique qui émet des doutes sur la cohérence même d'associer la notion d'objectivité à l'histoire (Novick, 1988). Le relativisme du 20<sup>e</sup> siècle voyait naître une remise en question de l'idéal d'objectivité qu'avait consacré le 19<sup>e</sup> siècle et dont la subjectivité constituait le grand obstacle à surmonter.

Ce changement de paradigme a beaucoup influencé les travaux des historiens, leur questionnement et leurs façons d'aborder l'enquête historique et de concevoir l'historiographie, soulevant de nombreux débats épistémologiques. Par exemple, Simiand (1903) critiquait ce qu'il appelait les trois idoles des historiens de son époque : l'idole politique, car y dominait dans leur recherche l'aspect politique ; l'idole individuelle, puisque les historiens s'intéressaient davantage aux individus qu'aux faits et aux groupes sociaux ; finalement, l'idole chronologique, car on associait trop facilement un événement antérieur à une cause expliquant linéairement des événements postérieurs. Zinn (2013), quant à lui, disait débiter ses cours en prévenant ses étudiants qu'il présentait son point de vue personnel, tout en tentant de traiter de façon équitable

les autres positions et en encourageant les étudiants à le contredire et à faire leur propre choix. Dumont (2014) invite à se méfier de l'idée que la recherche actuelle en histoire résulte d'un perfectionnement progressif qui la rendrait quasi sans faille. Les idéologies, les croyances, la réalité sociale ou encore les connaissances scientifiques sont autant d'éléments qui jouent sur l'interprétation des historiens d'hier comme d'aujourd'hui, influençant leur interprétation des sources, mais déterminant aussi la fonction même de l'historien au sein de sa société et le rôle qu'y joue l'histoire (Bouhon, 2009 ; Bourdé et Martin, 1997 ; Prost, 2010). « L'histoire est inséparable de l'historien » (Marrou, 2007, p. 47) et la croyance qu'il existe des faits historiques objectifs et indépendants de l'interprétation de ce dernier doit être considérée comme une erreur (Carr, 1972).

La croyance en des faits historiques objectifs qui existent par eux-mêmes et qu'il suffit de découvrir ou d'apprendre peut devenir source de deux grands problèmes pour les élèves. Tout d'abord, le contexte historique durant lequel les sources étudiées ont été produites est crucial à l'enquête historique, mais il est souvent mis de côté par les élèves. Des études tendent à montrer que les élèves (Monte-Sano, 2010 ; Nokes, Dole et Hacker, 2007 ; Reisman, 2012 ; Sendur, van Boxtel et van Drie, 2021 ; Sendur, van Drie et van Boxtel, 2021 ; Van Drie, Braaksma et van Boxtel, 2015), voire les étudiants universitaires (Wineburg, 2001), ont de réelles difficultés à établir le contexte historique et ne s'interrogent pas de façon systématique sur ce dernier lorsqu'ils sont confrontés à des sources historiques. Moins les sources seront disponibles, plus le contexte sera difficile à établir avec précision. Pour les élèves du secondaire qui travaillent en général avec un seul document — le manuel scolaire (Charland, 2003 ; Nokes, Dole et Hacker, 2007 ; Paxton, 1997) — établir le contexte historique peut devenir très difficile. D'ailleurs, lorsqu'ils sont confrontés à des sources primaires ou secondaires qui peuvent contredire leur manuel, les élèves ont tendance à favoriser l'interprétation de leur manuel (Honig et Porat, 2019 ; Paxton, 1997). Dans une telle situation, les élèves risquent de ne jamais apprendre à se questionner sur les documents historiques ni à concevoir qu'un manuel est avant tout l'interprétation de son auteur, et non pas la vérité. Les manuels peuvent d'ailleurs contenir des informations historiques discutables lorsque leurs auteurs ne font pas eux-mêmes une enquête historique rigoureuse (Wineburg, 2018b).

Les élèves voient les événements qu'on leur enseigne comme étant ceux qui sont dignes

d'être connus, ceux qui sont les plus importants, et ne se posent pas de questions sur les conditions de leur sélection (Lautier, 1994). Pourtant, l'objectivité que les élèves ou les enseignants pourraient associer aux manuels d'histoire est un leurre : les auteurs y font des choix idéologiques, les programmes de formation y exigent un certain contenu, souvent axé sur l'histoire nationale, et même ce qui y est omis peut avoir une résonance politique, culturelle ou idéologique (Carretero, 2011 ; Gaïti, 2001). Ces programmes de formation sont eux-mêmes les produits de choix politiques, idéologiques et culturels qui expliquent aussi les réformes qu'ils subissent au fil des années (Latif, 2018). Wineburg (2018 b) souligne aussi l'influence des différents lobbies et groupes politiques sur le contenu des manuels scolaires, ce qui peut les transformer en véhicules idéologiques. Accorder toute la place au manuel peut donc affecter la transposition didactique, c'est-à-dire la transformation des savoirs en contenus qui seront enseignés aux élèves (Chevallard et Johsua, 1991).

Si le contexte historique est difficile à établir ou n'est pas pris en compte, alors il y a plus de risques que les élèves transposent leur propre contexte lors de l'analyse des sources. D'autant plus que les concepts historiques sont souvent issus des autres sciences et du sens commun, ce qui peut faciliter la confusion des élèves (Lautier, 1994 ; Marrou, 2017). Par exemple, ils pourraient associer à la démocratie athénienne des caractéristiques plutôt liées à la démocratie actuelle ou se laisser envahir par leurs préjugés face au mode de vie d'une civilisation ancienne. Il faut que les élèves, pareils à l'historien, soient d'abord conscients de leur propre subjectivité et admettent l'idée qu'elle est toujours présente lorsqu'ils étudient l'histoire, puisqu'on ne peut être tout à fait neutres (Carr 1972 ; Dhoquois, 1991 ; Marrou, 2007 ; Prost, 2010).

Il s'agit d'éviter de croire que certains moments clés puissent expliquer à eux seuls la société actuelle. Le danger serait de concevoir l'histoire de façon téléologique, c'est-à-dire comme une suite linéaire d'événements jugés « fondamentaux » qui annonceraient l'avenir ou même le justifieraient et seraient orientés vers un but (Éthier, Lefrançois et Demers, 2013). Ce piège d'une histoire déterminée est d'autant plus difficile à éviter que les récits du passé sont souvent utilisés en politique comme argument rhétorique et que cet argument peut être très convaincant. Cela peut expliquer l'efficacité des représentations stéréotypées dans la propagande de masse, celle-ci s'appuyant sur « une pensée déterministe qui érige l'intuition en norme et l'authenticité en valeur »

(Danblon, 2009, p. 17). En somme, la force d'une telle histoire est qu'elle se trouve en symbiose avec le présent et le but politique poursuivi. Comme outil politique, l'histoire peut apparaître moins comme une interprétation découlant d'une démarche analytique rigoureuse et davantage comme une narration mythologique (Hazareesingh, 2017). Cela n'empêche cependant pas qu'on puisse tirer des leçons de son interprétation de l'histoire (Seixas et Morton, 2013) et qu'on puisse établir des analogies entre le présent et le passé, en se basant sur une analyse de sources, qui permettent de lancer ou d'enrichir les débats (Engels, 2012). En effet, l'étude de l'histoire, lorsque celle-ci se base sur une analyse de preuves documentaires, peut servir à tirer des connaissances sur notre passé et sur notre présent. Il ne faut cependant pas croire qu'il suffit de suivre une série d'étapes à la lettre, une démarche mécanique, pour éviter tous les problèmes d'objectivité que l'enquête historique peut faire naître.

En critiquant les œuvres d'historiens positivistes, Marrou (2007) nous met en garde contre l'erreur de l'École méthodique. Très influente au 19<sup>e</sup> siècle, celle-ci proposait une approche calquée sur les sciences pures et demandait aux historiens de s'effacer devant les sources afin de pouvoir reconstituer la réalité d'un passé qui ne demande qu'à être découvert. Cela amène à croire que l'histoire existerait indépendamment des historiens. Il ne faudrait pas, selon lui, confondre la fin, qui serait d'acquérir des connaissances sur le passé, avec les moyens pour y parvenir. Marrou nous rappelle ainsi que l'histoire n'est pas qu'une simple prospection de documents suivie d'un nettoyage fait par une critique externe et une critique interne trop mécaniques, puis d'une retranscription mot à mot des écrits rapportés par les témoignages retenus. Par ironie, Collingwood (1956) nommait cette méthode *scissors-and-paste history*. En effet, les critiques externes et internes qui conduisent aux choix des témoignages retenus procèdent, non pas de l'objectivité, comme le rappelle Marrou, mais toujours bel et bien de la subjectivité du critique, donc de l'historien. Pour Aron (1986), la réalité historique n'existe pas et sa reproduction fidèle est une chimère. Il est impossible pour les historiens de faire revivre le passé de façon exacte, il ne peut le reconstituer en laboratoire. L'histoire serait plutôt « le résultat de l'effort, en un sens créateur, par lequel l'historien, le sujet-connaissant, établit un rapport entre le passé qu'il évoque et le présent qui est le sien » (Marrou, 2007, p. 51).

L'interprétation d'un même historien peut évoluer elle aussi au cours de ses travaux,

par l'apport de nouvelles preuves et d'arguments ou par l'effet de nouvelles questions, suscitées par de nouvelles circonstances sociales, par exemple. Alors que nous acceptons d'emblée qu'un événement actuel puisse recevoir un nombre considérable d'interprétations possibles, ce caractère ne devrait pas disparaître dès lors qu'il se déroule dans un passé lointain. Le plus faible nombre de témoignages ne rend pas l'interprétation d'un événement passé plus objectif ni le travail des historiens plus facile. Bien au contraire : face à un nombre restreint de preuves historiques, les historiens se doivent d'être plus vigilants et plus humbles dans leurs conclusions, en tâchant de contrôler les biais de confirmation. Ce qui semble acquis aujourd'hui pourrait être réfuté demain, à l'aide d'un examen critique et de nouvelles preuves.

Une prise de conscience que le résultat du travail des historiens, aussi rigoureux soit-il, est une interprétation de l'historien et qu'elle ne peut prétendre établir la vérité sur le passé est donc importante. Les enseignants aussi doivent en être conscients et ne pas imposer aux élèves leur interprétation du passé — ni celle du manuel —, en prétendant qu'elle seule fait autorité, surtout si l'enseignant n'appuie pas ses prétentions sur de la preuve et des arguments, ne laissant aucune place à un examen critique. Dans le cas contraire, cela peut nuire à l'apprentissage des connaissances. La notion de preuve est donc primordiale.

### **1.1.2 L'interprétation en histoire se base sur des preuves**

Partant du principe que les documents ne renfermeront jamais la vérité absolue, mais qu'ils permettront aux historiens de dégager une interprétation, Marrou (2007) conseille à ces derniers de ne pas se lancer à l'aveuglette à la recherche de documents potentiels qui établiront un passé inconnu jusqu'ici, mais bien de partir d'une question qui constitue une démarche originale, introduit le choix d'un objet et le détermine. L'histoire commence et, souvent, se termine par des questions, les historiens construisant leurs recherches autour de problèmes, cela les force à sélectionner, organiser et structurer les faits historiques (Bain, 2005). Ainsi, ils doivent toujours concevoir les documents comme de la preuve servant à construire une interprétation, et non pas comme une simple collection de faits (Wineburg, 1991).

La preuve est indispensable à la validité de l'interprétation d'un historien. Il n'y a pas



d'histoire sans historien et sans problème (Febvre, 1992), mais il n'y en a pas non plus sans sources, sans preuve. Toute rhétorique présente dans l'historiographie doit s'appuyer sur celle-ci ; sinon, il n'y a pas de narration historique (Pomian, 1989). Pour un historien, il ne s'agit pas seulement de convaincre ses lecteurs, mais d'être convaincu lui-même par ce que laissent entendre les sources. Il faut cependant qu'il prenne garde de ne pas chercher à confirmer ses croyances, au risque de ne trouver que ce qui appuiera celles-ci et de mettre de côté, inconsciemment ou non, ce qui ne cadre pas avec ses croyances.

Si on considère que l'historiographie est une interprétation découlant d'une analyse de sources historiques qui vise à répondre à une problématique, on peut aussi accepter que l'on puisse répéter cette analyse pour évaluer, corroborer ou infirmer cette interprétation, comme on le fait dans d'autres domaines scientifiques :

[...]une narration se donne pour historique quand elle affiche son intention de soumettre à un contrôle son adéquation à la réalité extratextuelle passée dont elle traite. Mais pour qu'une narration soit historique, il faut que cette intention ne soit pas vide ; cela veut dire que les opérations de contrôle qu'elle programme doivent pouvoir être effectivement exécutées par le lecteur compétent, à moins que l'impossibilité de les exécuter résulte des événements survenus après que cette narration a été rédigée (destruction des archives par exemple, perte, vol ou autres accidents de même nature). (Pomian, 1989, p. 121)

C'est pourquoi la question de l'administration de la preuve dans la discipline historique est fondamentale. Il ne s'agit pas de comprendre si un discours historique a du sens, mais bien de se demander si l'interprétation de l'historien découle d'une bonne administration de la preuve, par exemple : est-elle fiable, l'interprétation de l'historien s'appuie-t-elle sur celle-ci, a-t-on omis d'autres preuves, la preuve permet-elle de répondre à la question ? Afin qu'une telle administration de la preuve soit adéquate, il faut que les historiens tiennent compte du contexte historique dans lequel ces sources ont été produites.

### 1.1.3 Le contexte historique, essentiel à l'administration de la preuve

Un document est en quelque sorte le prolongement de son auteur, avec ses partis pris, sa perspective et sa personnalité (Wineburg, 2001). Les historiens ne s'intéresseront

pas qu'au strict contenu écrit d'un document, mais aussi aux questions qu'ils peuvent lui poser et aux réponses qu'il peut donner : qui l'a écrit, à qui s'adressait-il, pourquoi a-t-il été écrit, etc. ? Ainsi le lien du contexte avec le document est double : il faut le lire en tenant compte du contexte historique ; le document peut aussi permettre de mieux comprendre celui-ci.

Pour Passeron (1991), les sciences historiques font face à des configurations historiques particulières, c'est-à-dire que le contexte historique sera toujours variable. Cette variation du contexte se déroule autant sur le plan du temps que de l'espace. Cette propriété des sciences historiques joue un grand rôle dans le raisonnement des historiens. Au contraire des sciences dites exactes, on ne peut donc pas, en histoire, tenter de reproduire une situation par expérimentation ni formuler de véritables règles scientifiques. Chaque contexte historique est complexe et rend le travail des historiens beaucoup plus difficile qu'il n'y paraît, car les regards qui peuvent être portés sur un événement sont multiples et variables. Par exemple, la lecture de sources historiques indique que la première expédition des Hollandais sur l'île de Java en 1596 a eu une grande signification pour ces derniers, alors que de leur côté, les Javanais semblent n'y avoir accordé aucun réel intérêt (Bertrand, 2011). Cette complexité se manifeste aussi par ce que Reisman (2015) appelle l'espace du problème historique (*historical problem space*), dans lequel l'étrangeté du passé se trouve confrontée à notre désir de le rendre familier, au risque de tomber dans l'anachronisme, en substituant nos valeurs et nos croyances à celles des acteurs historiques. Marrou (2007) donnait l'exemple des peintres du Moyen Âge ou de la Renaissance, qui représentaient des personnages de l'Antiquité avec des vêtements du 14<sup>e</sup> ou du 15<sup>e</sup> siècle, pour souligner l'absence chez ces peintres du sens historique, c'est-à-dire « cette capacité de sentir de façon aiguë et la réalité du passé et son éloignement » (p.41). On peut considérer qu'il existera toujours une certaine forme de présentisme, puisque nous ne pouvons tout à fait mettre de côté nos valeurs et notre vision du monde, d'autant plus que celles-ci accompagnent toujours notre jugement critique. Il nous faut donc, encore une fois, rester conscients de nos limites. Mais toute forme d'anachronisme serait-elle à bannir en tout temps ?

La question de l'anachronisme soulève depuis longtemps des débats en histoire. Plus récemment, certains historiens ont appelé à se défaire d'une interdiction trop doctrinaire et générale de l'anachronisme, en réhabilitant l'idée d'un anachronisme contrôlé :

[...] ce souci de réinterroger l'écriture historique comme un faire, comme une fabrication à resituer à partir de son lieu d'énonciation, de son ancrage social et institutionnel est tout à fait fécond et participe du tournant historiographique actuel qui contribue à dé-naturaliser une activité avant tout sociale et politique. (Dosse, 2005, p. 160)

Cet anachronisme contrôlé peut être vu comme une autre manifestation de la prise de conscience disciplinaire que l'histoire ne peut revendiquer une parfaite objectivité, une totale indépendance vis-à-vis de ses interprètes. Le passé ne peut pas être reproduit, les sources ne permettant qu'une interprétation très limitée portant sur des événements, des lieux, des acteurs historiques, etc. L'écriture de l'histoire est liée, de façon fondamentale, à un lieu et à un questionnement inscrits dans le présent, alors que les sources, elles, ont été produites dans le passé, dans un contexte différent (Dosse, 2005). Il en découle que la lecture des sources n'est pas sans difficulté pour les historiens :

une lecture microscopique, référant le mot à mot des œuvres à un vaste contexte de significations, défait le texte qui, en s'ouvrant sur le tout de la culture grecque, perd son autonomie. Mais inversement, à lire de trop loin un texte tragique, comique, historique, on le coupe de son ancrage dans un genre, relai discursif des représentations partagées de la cité. Ni trop près ni trop loin de la cité. Tel est l'espace que doit construire le lecteur soucieux de ne rabattre le texte ni sur sa fonction documentaire ni sur sa dimension monumentale. (Loraux, 1980, p. 64)

Nous l'avons déjà dit, le questionnement d'un historien est indissociable du temps et du lieu où ce questionnement est né. Il est influencé par les connaissances de l'époque (ou le manque de connaissances), par les croyances ou les luttes idéologiques qui s'y déroulent. Si on accepte l'idée de Croce (1941) que toute histoire est contemporaine, on peut aussi admettre qu'elle possède aussi un certain degré d'anachronisme. Le rôle des historiens n'est pas de reconstruire le passé et de se mettre complètement à la place des acteurs historiques, mais de chercher à les comprendre afin de répondre à des questions qui animent le présent. Les concepts d'esclavage, de génocides, de justice sociale font naître aujourd'hui des questionnements qui n'existaient pas, ou se manifestaient de façon différente, il y a quelques siècles. Il est logique et naturel que

les interrogations contemporaines guident notre enquête sur le passé. Si un anachronisme « contrôlé » peut être jugé admissible — on pensera à l'analyse contrefactuelle qui permet, entre autres, de réinterroger les causes et conséquences à l'aide d'événements historiques forgés à partir de connaissances historiographiques du présent, mais concevables dans le passé (*et si Napoléon avait remporté la bataille de Waterloo ?*) (Deluerno et Singaravélou, 2016) —, il faut toutefois rester vigilant face aux autres formes d'anachronismes, en distinguant

[...] un anachronisme « psychologique » (prêter aux acteurs du passé un « outillage mental » et des affects qui sont les nôtres pour reprendre Lucien Febvre), un anachronisme « méthodologique » (des outils, méthodes, concepts de description, etc.) qui est l'histoire régressive selon Marc Bloch et l'inévitable écriture à partir du présent qui serait en quelque sorte un anachronisme « existentiel » (au sens où l'entendent Henri-Irénée Marrou ou Paul Ricœur). (Dosse, 2005, p. 164)

L'anachronisme de type psychologique peut être rapproché de la notion de présentisme. Pour Seixas et Morton (2013), le présentisme est le fait d'imposer ses croyances, ses valeurs et ses pensées aux acteurs du passé. Spécialiste des régimes d'historicité, entre autres des rapports du présent avec le passé et le futur, Hartog (2003 ; 2013) s'intéresse à l'idée de présentisme. Avec le présentisme, il n'y a pas de mise à distance du passé, puisque ce passé n'est important que dans la mesure où il aurait laissé des traces. Il caractériserait notre époque, ne nous permettant de voir les choses que sous un œil contemporain qui néglige le passé et le futur et nous enferme en quelque sorte dans le présent. À l'histoire, on préférerait la mémoire, le patrimoine, la commémoration et la question de l'identité (Goetschel, 2018). Le danger du présentisme n'est pas limité à chercher dans le passé un moyen de justifier le présent, mais aussi de négliger nos responsabilités vis-à-vis les générations qui nous suivront, par exemple sur le plan environnemental (Hartog, 2003).

Le risque de présentisme ou d'anachronisme est d'autant plus important que les élèves du secondaire et même les étudiants universitaires de premier cycle en histoire semblent avoir beaucoup de problèmes avec contextualisation (Monte-Sano, 2010 ; Nokes, Dole et Hacker, 2007 ; Reisman, 2012 ; Sendur, van Boxtel et van Drie, 2021 ; Sendur, van Drie et van Boxtel, 2021 ; Van Drie, Braaksma et van Boxtel, 2015 ; Wineburg,

2001). Certains avancent que les élèves connaissent mal le langage historique et que cette méconnaissance pourrait expliquer leurs difficultés à contextualiser (Edwards, 1978 ; Monte-Sano, 2008) ; on s'attend par conséquent à ce que les enseignants connaissent eux-mêmes ce langage afin de faciliter l'enseignement des savoirs disciplinaires à leurs élèves (Doudin, Pons, Martin et Lafortune, 2003). La difficulté inhérente à la contextualisation fait en sorte qu'une analyse de l'exercice de la méthode historique et de la pensée historienne doit porter une attention toute particulière à la capacité des futurs enseignants d'histoire à contextualiser les sources. Tenir compte du contexte historique dans l'analyse de sources n'exige pas seulement de connaître ce contexte, mais aussi de connaître les limites de nos propres connaissances sur ce contexte. Des enseignants ne peuvent que difficilement enseigner ce qu'ils ne connaissent pas ou très peu et doivent donc connaître et savoir mettre en marche la pensée historienne et la méthode historique, s'ils veulent faciliter l'apprentissage efficace de celles-ci par leurs élèves (Maggioni, VanSledright et Alexander, 2009), ce qui est aussi vrai pour tout contenu à enseigner (Shulman, 1987). D'autant plus que le texte des programmes de formation du secondaire affirme que la pensée historienne et la méthode historique sont au cœur de l'enseignement de l'histoire, engageant même les enseignants à en être des spécialistes (Gouvernement du Québec, 2017).

## **1.2 L'histoire et son enseignement**

Les représentations des enseignants portant sur l'histoire jouent un rôle primordial dans son enseignement, mais aussi sur les propres représentations qu'auront leurs élèves sur l'histoire. La recherche en didactique a montré depuis de nombreuses années que, d'une part, l'apprentissage de la méthode historique et le développement de leur pensée historienne sont, le cas échéant, bénéfiques aux élèves et que, d'autre part, ces concepts font partie des programmes de formation depuis quelques décennies déjà. Rappelons qu'au Québec, « depuis 1965, le discours officiel est clair : la mémorisation du produit de l'enquête des historiens est subordonnée à l'apprentissage de la méthode d'enquête », la méthode historique (Lefrançois et Éthier, 2015, p. 79). Cependant, les études indiquent en outre que les enseignants d'histoire du secondaire ne mettent pas l'apprentissage de la méthode historique et de la pensée historienne au cœur de leur enseignement.

### 1.2.1 Les représentations des enseignants sur l'histoire et leur influence sur son enseignement

Doudin, Pons, Martin et Lafortune (2003) divisent les rapports aux savoirs des élèves en deux catégories. La première catégorie serait les rapports de type dogmatique qui se caractériseraient par la certitude, l'irréfutabilité, l'atemporalité, la conservation, la généralité et l'universalité. La deuxième catégorie renfermerait les rapports de type relatif, qui se manifestent par l'incertitude, la réfutabilité, la temporalité, le changement, la spécificité et l'individualité. Un rapport au savoir de type relatif chez un enseignant favoriserait le développement de connaissances chez ses élèves, alors qu'un rapport de type dogmatique déboucherait plutôt sur des croyances (Doudin, Pons, Martin et Lafortune, 2003). Les croyances sont des « vérités » immuables et qui ne nécessitent pas de preuve ni de recours à une démarche critique, alors que les connaissances sont fluides, évolutives et s'appuient sur une réflexion critique et de la preuve.

Un enseignant qui cherche en premier lieu que ses élèves mémorisent une trame historique favorise l'acquisition par ceux-ci de croyances (Maggioni, VanSledright et Alexander, 2009). Présentée comme un fait véridique et irréfutable, l'interprétation historique de cet enseignant ou de son manuel devra être tenue pour acquise par les élèves qui risquent de ne pas chercher à l'examiner de façon critique ni à exiger des preuves, puisque la « vérité » semble déjà établie. Au contraire, un enseignant qui priorise l'utilisation de la méthode historique et de sources multiples et contradictoires favorisera l'acquisition de connaissances historiques chez ses élèves, car ces derniers seront amenés à construire eux-mêmes leur interprétation à partir d'une démarche critique qui devra s'appuyer sur de la preuve afin d'être valide et convaincante (Dalongeville, 2006). Les croyances épistémologiques des enseignants exercent une forte influence sur leurs élèves et leurs perceptions de l'histoire, ce qui peut expliquer que les élèves ne font pas de distinction entre le passé et l'histoire (Maggioni, 2010 ; Stoel et coll., 2017). Dans sa thèse portant sur les croyances épistémologiques des élèves du secondaire et de leurs enseignants, Maggioni (2010) observe aussi que les enseignants d'histoire interrogés se considèrent, en grande majorité, davantage comme des consommateurs d'écrits historiques que comme des constructeurs de l'histoire.

Au Québec, les chercheurs constatent que les enseignants d'histoire ont plutôt des rapports de type dogmatique avec les savoirs des élèves (Charland, 2003 ; Demers,

2011 ; Lanoix, 2015 ; Moisan, 2010). Dans une recherche sur les représentations d'enseignants d'histoire québécois portant sur les finalités du cours d'histoire nationale, Lanoix (2015) observe que presque tous les participants avaient pour objectif la transmission et l'adhésion à un récit historique commun. Moisan (2010) constate aussi que, au contraire des historiens, les enseignants d'histoire cherchent avant tout à transmettre des valeurs, au détriment du développement de la pensée critique et des compétences intellectuelles et méthodologiques de leurs élèves. Pour Demers (2011), les « savoirs sont dogmatisés et syncrétisés par les enseignants au service du projet national » (p. 271).

Une représentation simpliste ou naïve du passé exercera une influence sur le développement de la pensée historique des élèves et pourra même lui nuire (Lee et Shemilt, 2003). En revanche, s'appuyer sur une représentation plus sophistiquée de l'histoire peut faciliter le développement de la pensée historique, mais permet aussi d'équiper les élèves pour mieux débattre des enjeux qui préoccupent une société démocratique (Barton et Levstik, 2004 ; Dalongeville, 2006 ; Stoel et coll., 2017). Les élèves qui participent en classe à des débats touchant des sujets controversés seraient davantage portés à s'intéresser aux enjeux politiques, à vouloir participer au processus démocratique ou encore à suivre l'actualité (Hess et McAvoy, 2015 ; Reisman et coll., 2018). Il faut garder en tête que le simple enseignement d'étape à suivre est insuffisant pour bien développer la pensée historique des élèves et qu'il faut penser faire usage de modèles explicites d'enquêtes historiques qui permettront aux élèves de mieux construire leurs propres démarches d'enquête (Doussot, 2018).

Selon VanSledright (2002), les enseignants d'histoire sont confrontés à un dilemme : transmettre une identité nationale forte, en limitant *de facto* (et bon gré mal gré) l'attitude critique (problématiser, remettre en question, exiger de la preuve, etc.) de leurs élèves, ou, au contraire, enseigner à ces derniers la pensée historique en mettant de l'avant cette attitude critique. Les enseignants qui veulent construire une identité nationale ont davantage recours au manuel, encouragent la rétention de faits et évitent le recours à des sources multiples qui pourraient contredire leur position (Nokes, 2010 ; VanSledright, 2002). Ce qui ne veut pas dire que les enseignants qui s'opposent à cette construction nationale ne voudront pas eux aussi imposer leur propre récit et privilégier l'apprentissage de faits qui favorisent leur position. La recherche indique d'ailleurs que

les enseignants d'histoire seraient portés à privilégier un type d'enseignement qui dirige les élèves et laisse peu de place à une attitude critique (Bain, 2006 ; Monte-Sano, 2008 ; Nokes, 2010).

Cependant, il ne faut pas croire que la simple utilisation de sources multiples permettra d'éviter le piège d'un enseignement qui dirige les élèves vers une conclusion déjà établie. Bouhon (2009) avance que, plus un enseignant témoigne d'une représentation narrative et factuelle de l'histoire, moins il considèrera l'enseignement de l'histoire de façon constructiviste, se rapprochant d'une représentation positiviste de cette discipline, pourtant rejetée depuis longtemps par les historiens (Marrou, 2007 ; Prost, 2010). Une représentation constructiviste de l'histoire considère que l'on ne peut s'effacer tout à fait devant les sources et que l'histoire ne peut exister indépendamment des historiens. Pour que l'utilisation de sources multiples soit efficace dans le développement de la pensée historique, voir l'enseignement de l'histoire sous un angle constructiviste peut faire comprendre aux élèves que les sources n'établissent pas la réalité du passé, mais servent plutôt à construire une interprétation. Au lieu de tenter d'y chercher la vérité, les sources doivent plutôt servir à soulever un questionnement chez les élèves : qui a produit le document, quelles étaient ses intentions, dans quelles circonstances a-t-il été produit, etc. ? Il faut aussi comprendre comment utiliser les sources en classe. Les enseignants et les manuels se contentent souvent de classer les documents en sources primaires et secondaires, mais sans comprendre leurs différences dans leur utilisation (Barton, 2018) ni comprendre que toutes les sources peuvent être considérées comme des sources primaires. En fait une source peut à la fois être primaire et secondaire, comme le précise Barton (2018) :

Prenons un article de journal de 1950 sur les émeutes liées à l'affaire Maria Hertogh : une source primaire ou secondaire ? [...] Si nous voulons savoir ce qui est arrivé, il s'agit d'une source secondaire (tenant pour acquis que le journaliste n'était pas présent). Cependant, si nous voulons savoir comment les journaux ont traité l'évènement, alors il s'agit d'une source primaire — un exemple direct de ce que nous voulons savoir [traduction libre]<sup>2</sup>. (p. 2)

---

<sup>2</sup> Consider a newspaper article from 1950 about the Maria Hertogh riots: primary or secondary? (...) If we want to know what happened, it is a secondary source (assuming the reporter was not present). However, if we want to know how newspapers in 1950 covered the event, then it is clearly a primary source—a direct example of what we want to know about.



Barton (2018) considère qu'au lieu de chercher à classer les sources, il est plus utile d'enseigner aux élèves comment les utiliser. Il préfère ainsi le terme « sources historiques originales » à celui de sources primaires, afin d'éviter toute confusion. Selon lui, il existe quatre façons d'utiliser en classe ces sources historiques originales. D'abord, elles peuvent être simplement analysées par les élèves. Très fréquente en classe d'histoire, cette utilisation est, selon Barton, la moins importante qu'on puisse faire d'une source historique originale. Cette analyse serait trop mécanique et peu signifiante pour les élèves, en plus de décontextualiser le document en demandant aux élèves de se contenter de répondre à de simples questions de lecture : qui a écrit le document, en quelle année, de quoi parle-t-il, etc. Une meilleure façon est de les utiliser pour illustrer un point et pour motiver les élèves, tenter de les intéresser en donnant un exemple concret de la vie des acteurs historiques, tels une lettre ou l'extrait d'un journal intime. Ensuite, on peut parfois interpréter ces sources pour elles-mêmes, surtout lorsqu'il s'agit d'œuvres d'art, puisque les élèves peuvent chercher à comprendre comment elles ont été structurées et quels étaient les objectifs de ceux qui les ont créées. Finalement, elles servent à l'enquête historique, qui va au-delà d'une simple analyse mécanique d'un document, les élèves pouvant comparer les sources entre elles, en faire une synthèse et surtout les utiliser comme de la preuve pour répondre à une question et former leur argumentation, tout en s'armant contre la désinformation.

### **1.2.2 Les bénéfices de l'apprentissage de la méthode historique**

Face à la grande polémique concernant la désinformation, en particulier la facilité de sa propagation et son grand impact sur les réseaux sociaux, de nombreux gouvernements cherchent de plus en plus à réglementer ce qui se véhicule sur Internet, afin de contrôler la « véracité » de ce qui y est publié (Boutilier, 2018 ; Luysen, 2018 ; Reuters, 2018), avec comme danger que cela devienne prétexte à de la censure. L'Internet permettant un accès rapide à une vaste source d'information, la question n'est plus de savoir comment trouver l'information, mais plutôt de savoir quoi en faire (Wineburg, 2018b). Tout comme ils le font face à un document historique (Ashby, 2011 ; Wineburg, 2001), les élèves semblent accorder trop facilement de crédibilité à l'information publiée en ligne et ne pas adopter une attitude critique vis-à-vis celle-ci, s'interrogeant peu sur les sources ou ne se posant pas les bonnes questions (McGrew, Ortega, Breakstone, et Wineburg, 2017 ; SHEG, 2016 ; Wineburg, 2018a ; 2018 b). Une recherche de

Wineburg (2018 b) constate que 82 % des élèves de niveau scolaire intermédiaire (*middle school*) qui ont participé à cette étude ne distinguaient pas une publicité d'une nouvelle.

Sans même argüer des dérives possibles qu'un contrôle gouvernemental sur ce qui peut être dit ou non dans les médias sociaux pourrait faire naître, Wineburg (2018 a ; 2018 b) suggère plutôt de mieux former les élèves à analyser les sources afin qu'ils puissent développer une attitude critique face à ce qui se publie sur Internet. Au lieu d'interdire le débat, d'imposer ce qui serait la vérité, de faire le tri de l'information à leur place, ne vaut-il pas mieux outiller les jeunes à mieux débattre et à mieux vérifier leurs sources, ce qui les ferait participer de façon plus active à la vie démocratique ? Dans un monde où n'importe qui peut publier n'importe quoi, une information erronée peut se voir accorder davantage de crédit qu'une information fiable et avoir des impacts importants sur le plan personnel comme social. Développer la pensée critique des élèves est donc crucial pour leur permettre de considérer la fiabilité d'une information avant de lui accorder du crédit. Le cours d'histoire, en mettant de l'avant l'apprentissage de la méthode historique et l'analyse de sources multiples, est un outil précieux pour apprendre aux élèves à éviter les pièges de la désinformation.

Au Québec, l'enseignement de l'histoire est aussi considéré comme le véhicule privilégié pour développer la pensée critique des élèves, comme le soulignent les programmes de formation (Gouvernement du Québec, 2004 ; 2007 et 2017). Ce développement a un impact positif au-delà de l'acquisition de connaissances historiques puisque, dans un monde en constant changement, où les rapports interculturels sont de plus en plus complexes et fréquents, la pensée critique peut permettre d'établir des rapports plus tolérants dans nos sociétés, en mettant en avant l'idée de perspectives, de débats, de preuves, tout en respectant les opinions contraires (voir Gagnon, 2008).

En histoire, la pensée critique peut être rapprochée au concept de la pensée historienne, qui permet de donner un cadre rigoureux à la pratique des historiens, c'est-à-dire à la méthode historique (Boutonnet, 2009). Les historiens ne sont pas de simples cueilleurs de documents dans lesquels ils puiseraient une image parfaite et figée du passé et qui trouveraient tout ce qu'on veut savoir. Ils doivent plutôt s'interroger sur la pertinence de ces documents, évaluer leur valeur, faire des liens et les mettre en contexte.

Travailler avec des textes multiples et variés et se questionner sur ceux-ci est donc fondamental pour les historiens, afin de construire l'interprétation la plus solide possible.

La recherche indique que l'utilisation des premiers rudiments de la méthode historique peut être apprise dès le primaire, alors que l'enseignement de la pensée historique serait bénéfique du début du primaire jusqu'à la fin du secondaire (Ashby et Lee, 1987 ; Capita, Cooper et Halalau, 2001 ; Éthier, Cardin et Lefrançois, 2014 ; Gago, 2005 ; Kucan, Rainey et Cho, 2018 ; Martin, 2012 ; Nokes, 2014 ; Pontecorvo et Girardet, 1993 ; VanSledright et Afflerbach, 2005). Booth (1987) et Wineburg (2001) ont critiqué une certaine perspective piagétienne qui considère que la pensée historique est trop abstraite pour être apprise par les élèves. Ces chercheurs pensent que d'apprendre très tôt des stratégies liées à la pensée historique — un peu dans l'esprit de ce que préconise Bruner (1965) — peut non seulement aider les élèves à mieux la maîtriser plus tard, mais aussi à mieux acquérir des connaissances, évaluer les preuves et conceptualiser.

La méthode historique et la pensée historique permettent aux élèves de mieux développer leurs aptitudes à se poser des questions par eux-mêmes et à mener une enquête historique pour y répondre (Barton, 2008 ; Cooper, 2000 ; Foster et Padgett, 1999 ; Lesh, 2011 ; Levstik et Barton, 2001 ; McCully, 2012 ; Sandwell, 2003). Confronter tôt les élèves à des perspectives contradictoires et leur soumettre différents points de vue leur permet de développer leur empathie pour les acteurs historiques et les amène à mieux cerner le contexte historique (Ashby et Lee, 1987).

Comme le précise Kohlmeier (2005) dans une étude sur l'apprentissage de la pensée historique chez des élèves de neuvième année aux États-Unis, la prise de conscience de la nature interprétative de l'histoire change le rapport des élèves avec cette discipline. Tout d'abord, ils réalisent que les événements historiques ont un impact sur les individus qui les ont affectés sur un plan personnel. Cela les amène dans un deuxième temps à mieux saisir que l'histoire se construit à partir de multiples sources présentant différents points de vue d'individus qui ont été confrontés à des situations passées. Finalement, face à des sources multiples et contradictoires, les élèves en arrivent à mieux comprendre le véritable rôle créateur des historiens, interprètes de ces sources. Ils les perçoivent moins comme des érudits sachant tout ce qui est arrivé que

comme des experts de l'analyse de sources historiques, cruciale dans la construction d'une interprétation qui se veut rigoureuse.

Les enseignants que l'on peut considérer comme « experts » sont ceux qui comprennent bien la nature de l'histoire et de la pensée historique. Shulman (2013) considère non seulement que les enseignants doivent rendre intelligibles et compréhensibles les savoirs disciplinaires à leurs élèves, mais aussi qu'ils connaissent bien le processus d'apprentissage de ces savoirs disciplinaires par leurs élèves. Cela leur permet de tenir une discussion plus approfondie avec leurs élèves sur le contenu, mais aussi de mieux leur enseigner le raisonnement historique (Martineau, 2010). Un tel raisonnement est utile aux élèves pour traiter l'information de façon plus efficace en suivant une démarche semblable à celle des historiens afin de vérifier la fiabilité d'une information et la validité d'une affirmation (Haydn, 2011 ; Lesh, 2011). Les élèves peuvent alors utiliser les compétences apprises lors de leurs cours d'histoire dans des contextes divers, en dehors de l'école (Van Boxtel, 2010).

On constate que le raisonnement historique n'est pas mis en œuvre par les élèves de façon naturelle, quel que soit le niveau de complexité de la tâche (Blouin, 2020 ; Nokes, Dole et Hacker, 2007 ; Stahl, Hynd, Britton, McNish et Bosquet, 1996 ; Wineburg, 1991 ; 2001). Sans l'encadrement d'une méthode scientifique, les élèves procéderont de façon aléatoire, par tâtonnement, les amenant bien souvent à renforcer leurs représentations initiales (Lenoir et Laforest, 1994). Pour pallier cette situation, Jadouille (2015) suggère le recours à l'apprentissage-recherche, qui place l'enquête au cœur des activités de la classe et permet aux élèves de construire leur propre récit à partir de problèmes historiques ouverts qui nécessiteront une analyse documentaire. Ainsi, au lieu de se faire transmettre directement le contenu à apprendre, les élèves sont amenés à construire eux-mêmes ce contenu en enquêtant à partir d'une problématique. Cela permet aussi aux élèves de donner un sens à ce contenu, celui-ci représentant la réponse à la question qu'ils se sont posée. Lorsque les élèves doivent apprendre un contenu qui leur est transmis de façon directe, sans problématisation, il leur est plus difficile de lui donner un sens et de comprendre pourquoi ils doivent l'apprendre (Dalongeville, 2006 ; Doussot, 2018 ; Martineau, 1999b).

Des recherches dans le domaine de l'enseignement de l'histoire ont montré l'efficacité

de l'apprentissage de différentes euristiques associées à l'histoire savante pour développer la pensée critique des élèves (Monte-Sano, 2008 ; Nokes, Dole et Hacker, 2007 ; Wineburg, 2001) : identification des sources, corroboration des preuves historiques, mise en contexte, lecture en profondeur. Selon l'étude de Monte-Sano (2008) qui comparait le style d'enseignement de deux enseignants d'histoire du secondaire, aborder l'histoire comme une interprétation de la preuve historique, faire lire les textes historiques comme des interprétations plutôt que des faits établis, favoriser de la part des élèves une approche visant une meilleure compréhension des sources et leur demander d'interpréter les faits en s'appuyant sur des preuves donneraient de meilleurs résultats, pour leur enseigner à écrire de bons textes argumentatifs, qu'un enseignement plus classique s'appuyant sur la simple rétention de l'information et sur l'utilisation d'une seule ressource, en l'occurrence le manuel. Il faut faire attention de ne pas mettre le manuel de côté pour autant — par exemple, il permet de présenter le contexte historique —, mais les élèves doivent apprendre à le lire de façon critique, à le voir non pas comme la vérité, mais comme de la preuve, qui doit être scrutée, analysée, contextualisée et corroborée (Jay, 2021).

Enseigner l'histoire en favorisant l'argumentation et l'interprétation à partir de preuves serait aussi un moyen efficace de développer les compétences des élèves. Différentes études constatent que faire écrire aux élèves des textes argumentatifs à partir de sources multiples leur serait bénéfique autant pour leur compréhension du contenu (Monte-Sano, 2008 ; Voss et Wiley, 2000 ; Wiley et Voss, 1999) que pour les aider à mieux synthétiser l'information (Young et Leinhardt, 1998). Les textes d'élèves utilisant davantage de preuves pour appuyer leur argumentation seraient d'ailleurs, en général, de meilleurs textes argumentatifs que ceux des élèves le faisant peu (De La Paz, Ferretti, Wissinger, Yee et MacArthur, 2012 ; Mierwald, Lehmann et Brauch, 2022).

D'autres avantages liés à la production de textes argumentatifs seraient de faire porter aux élèves une plus grande attention à la preuve, au contexte historique, au point de vue de l'auteur, à la précision, à la causalité, à la prise en compte de la perspective ou encore à la comparaison des sources (Coffin, 2004 ; De La Paz et Felton, 2010 ; Mierwald, Lehmann et Brauch, 2022 ; Monte-Sano et De La Paz, 2012 ; Young et Leinhardt, 1998). Ces avantages du texte argumentatif sont notables, si l'on considère que la production de textes résumant ou synthétisant l'information demande plutôt aux élèves de

rapporter de l'information plutôt que de chercher à développer la pensée historique (Monte-Sano et Cochran, 2009). Par ailleurs, produire des arguments aiderait les élèves à mieux intégrer le contenu historique, puisqu'ils doivent interpréter et organiser l'information à partir de documents historiques d'une façon différente de celle qui consisterait à ne collecter qu'une série de faits (Newmann, 1990). Le texte argumentatif serait aussi utile pour faire prendre conscience aux élèves de l'importance de la preuve en histoire, alors que celle-ci est d'ordinaire absente des classes d'histoire, l'enseignement se concentrant davantage sur la narration d'un récit imposé aux élèves que sur sa construction, laquelle exige l'utilisation de preuves et d'arguments (Mierwald, Lehmann et Brauch, 2022 ; Monte-Sano, 2008 ; Monte-Sano et Allen, 2019).

Si les recherches montrent les bienfaits d'aborder en classe l'histoire comme une science interprétative basée sur des sources et de développer la méthode historique et la pensée historique afin d'analyser efficacement les sources, les programmes de formation québécois, autant au secondaire qu'au primaire, accordent une certaine place à la méthode historique et à la pensée historique. Ils suggèrent même que l'enseignant d'histoire serait un spécialiste de la méthode historique et de son enseignement.

### 1.2.3 Les programmes de formation au secondaire

Avant de présenter la définition de la méthode historique que donnent les programmes de formation, soulignons que le ministère de l'Éducation a décidé de lancer sa dernière réforme du cours d'histoire en commençant par le deuxième cycle, sans d'abord réformer le programme de premier cycle, ce qui peut soulever certaines questions sur la progression des apprentissages en histoire au secondaire. Rappelons que les trois compétences disciplinaires du premier cycle en histoire — *interroger les réalités sociales dans une perspective historique, interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique* et *construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire* — avaient un lien direct avec le libellé de l'ancien programme du deuxième cycle — *interroger les réalités sociales dans une perspective historique, interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique* et *consolider l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire* — (Gouvernement du Québec, 2004 ; 2007). Le nouveau programme de deuxième cycle propose, quant à lui, deux compétences — *caractériser une période de l'histoire du Québec et du Canada* et *interpréter les réalités sociales* —

(Gouvernement du Québec, 2017). Si la compétence associée au développement de la conscience citoyenne a disparu, l'apprentissage de la méthode historique doit néanmoins continuer de permettre aux élèves de développer leur esprit critique et leurs aptitudes citoyennes (Gouvernement du Québec, 2017). Certains auteurs ont critiqué le nouveau programme de formation, celui-ci cherchant à transmettre un catalogue de connaissances dites essentielles (près de 500 pour la 3<sup>e</sup> et la 4<sup>e</sup> années du secondaire). S'il est très chargé sur le plan du contenu, il semble cependant déficient sur le plan du développement de la pensée historique et de l'apprentissage de la méthode historique (Éthier, Boutonnet, Demers et Lefrançois, 2017). Il y a donc un réel risque que les enseignants négligent le développement de la pensée historique et de la méthode historique dans l'espoir de ne pas accuser de retard sur la chronologie dictée par le nouveau programme, d'autant plus que ces concepts sont beaucoup moins explicités dans le nouveau programme de 2017 que dans les programmes de 2004 et 2007 (Gouvernement du Québec, 2004 ; 2007 ; 2017). En retirant la compétence liée à l'exercice de la méthode historique et en réduisant de beaucoup les éléments associés à l'évaluation de la pensée historique et à l'apprentissage de la méthode historique, le Gouvernement du Québec semble surtout avoir relégué aux universités et à la formation des enseignants le fardeau entier de vérifier les compétences des enseignants d'histoire portant sur la pensée historique et la méthode historique. De plus, en ne précisant pas ce qu'il entend par « spécialiste de la méthode historique » ni ce qui assure et permet de vérifier cette expertise, le Gouvernement du Québec semble accorder de facto ce titre de « spécialiste » à quiconque enseigne l'histoire au 2<sup>e</sup> cycle du secondaire.

Le programme du premier cycle introduit en 2004 demeure quant à lui en vigueur pour la première et la deuxième années du secondaire. À l'instar de l'ancien programme de deuxième cycle, il définit d'abord la méthode historique comme une démarche intellectuelle qui permet aux élèves de raisonner à partir de faits, de justifier leur interprétation par l'argumentation, de formuler des hypothèses, de se poser des questions, de faire ressortir les facteurs explicatifs et d'établir des liens entre eux (Gouvernement du Québec, 2004 ; 2007). On peut donc la résumer comme une méthode permettant aux élèves d'interpréter les faits historiques avec rigueur. L'utilisation de sources multiples et contradictoires ainsi qu'une mise à distance du passé sont nécessaires pour bien mettre en œuvre la méthode historique.

L'apprentissage de l'histoire favorise le développement d'une démarche intellectuelle, la méthode historique, qui est considérée par le programme de formation du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire comme l'une des trois composantes de la pensée historique avec le langage, propre à la discipline historique et les attitudes (Gouvernement du Québec, 2004). Brien (1998) définit les « attitudes » comme des dispositions qui permettent à l'individu de faire un choix. Comme nous le verrons plus en détail dans notre cadre conceptuel, d'influents chercheurs en didactique de l'histoire partagent des rapports étroits avec le courant cognitiviste et sa théorie sur les connaissances. Parmi ceux-ci, on compte Wineburg ou encore les auteurs associés à l'approche conceptuelle, que nous présenterons à la section 2.2.3, qui soulignent l'importance de développer chez les élèves des connaissances procédurales, un savoir-faire et des habiletés techniques et intellectuelles.

Le nouveau programme de formation en histoire du deuxième cycle associe la méthode historique à une méthode d'analyse critique permettant d'encadrer les interprétations que font les élèves à partir de sources multiples. Même si la méthode historique n'est plus inscrite dans le libellé de cette compétence, elle demeure cependant liée à la compétence « interpréter une réalité sociale ». Cette compétence nécessite la mise en œuvre d'opérations intellectuelles, d'un savoir-faire, d'une démarche. Le nouveau programme précise en effet que la méthode historique doit faire appel à des connaissances acquises (des connaissances factuelles, mais aussi procédurales comme la critique interne et externe) que les élèves pourront utiliser dans d'autres contextes pour approfondir leur interprétation. Par ailleurs, la pensée historique, définie comme un ensemble d'habiletés intellectuelles, vient aussi encadrer la méthode historique et permettre d'établir une mise à distance du passé (Gouvernement du Québec, 2017). Le libellé du nouveau programme laisse entendre que l'utilisation et l'enseignement de la méthode historique demeurent et rappelle que les enseignants d'histoire québécois doivent en maîtriser les rouages. En effet, on précise que l'enseignant d'histoire est « un professionnel, un spécialiste de l'enseignement de l'histoire du Québec et du Canada ainsi que de la transposition didactique de la méthode historique [...], dont il connaît les étapes essentielles et comprend les principales exigences » (Gouvernement du Québec, 2017, p. 10). Il ne suffit donc pas pour l'enseignant de savoir utiliser cette méthode, il faut aussi qu'il sache l'enseigner. La nouveauté de ce programme est d'affirmer que les enseignants d'histoire sont des professionnels de l'utilisation et de



l'enseignement de la méthode historique, sans toutefois en décrire en détail les éléments et étapes, au contraire de ce que proposait un comité mandaté par le gouvernement (Gouvernement du Québec, 2014). On peut cependant avancer l'idée que le ministère accorde, à bon droit, toute sa confiance aux savoirs et à la formation des enseignants d'histoire.

L'apprentissage de la méthode historique, même si elle peut sembler plus limitée que dans l'ancien programme du 2<sup>e</sup> cycle, est toujours, officiellement, au centre du nouveau programme de formation, au point où l'on pourrait se demander si elle n'est pas, de fait, la véritable compétence à développer en histoire, comme certains l'avaient suggéré (Gouvernement du Québec, 2014). Malgré de nombreux changements, la méthode historique demeure un élément important de l'enseignement de l'histoire ainsi que le développement des aptitudes citoyennes et de l'attitude critique des élèves (Gouvernement du Québec, 2017). Les attitudes et les aptitudes associées à la mise en marche de la pensée historique et à l'exercice de la citoyenneté sont d'ailleurs de même nature : problématiser, enquêter, argumenter en s'appuyant sur des preuves, débattre en tenant compte des contrarguments, etc. (Lefrançois et Éthier, 2015). Les enseignants d'histoire du secondaire, à la fin de leur formation, devraient donc bien connaître la méthode historique et la pensée historique et la façon de les mettre en marche, mais aussi être des spécialistes de son enseignement (Gouvernement du Québec, 2017).

Le maintien de la méthode historique dans les différents programmes ne surprend guère, puisque, depuis le 19<sup>e</sup> siècle, en particulier en France, l'histoire se distancie du discours mémoriel pour se concevoir plutôt d'une discipline scientifique fondée sur une analyse critique de sources (Noiriel, 2008). C'est donc à partir de preuves que les historiens peuvent proposer leur interprétation du passé. À la lumière de notre lecture des deux programmes de formation en histoire désormais en vigueur pour le secondaire, on pourrait décrire la méthode historique comme une méthode d'analyse critique permettant aux élèves d'interpréter un fait passé à partir de sources multiples et qui requiert la maîtrise d'habiletés intellectuelles, de connaissances procédurales et la prise de conscience du contexte historique des sources étudiées. Cette prise de conscience est complexe, car les élèves doivent tenir compte du contexte pour analyser la preuve ; en même temps, l'analyse de la preuve leur servira à mieux cerner le contexte. Par

exemple, les élèves devraient aborder l'étude de documents émis par l'Église au début du 20<sup>e</sup> siècle au Québec en tenant compte du contexte religieux et de la grande influence de celle-ci sur les mœurs et la politique. Ils ne doivent donc pas les lire comme un texte d'actualité et risquer de faire preuve d'anachronisme ou de ne pas cerner la portée, le sens et l'influence de ces documents. Du même coup, leur analyse de la preuve leur servira aussi à préciser le contexte historique en leur faisant mieux comprendre le climat religieux et politique au Québec durant cette période ; elle les incitera à recueillir l'information pertinente pour comprendre ce contexte et mettre le texte en perspective.

L'apprentissage de l'histoire par les élèves doit donc passer par le fait de partir d'une problématique, d'enquêter pour trouver de la preuve qui répondent à ce problème et d'évaluer cette preuve en l'analysant. C'est pourquoi de nombreux didacticiens considèrent qu'il faut favoriser la problématisation en histoire et amener les élèves à enquêter plutôt qu'à se contenter d'accumuler de l'information (Counsell, 2011 ; Dalongeville, 2001 ; Martineau, 2010 ; Nokes, 2013 ; Seixas et Morton, 2013 ; Wineburg, 2001). Une confrontation avec des « situations-problèmes » favoriserait un va-et-vient entre le passé et le présent, lequel contribuerait à ce que les élèves cernent mieux certains concepts (Dalongeville, 2001 ; Dalongeville et Huber, 2011 ; Hassani Idrissi, 2005). Dalongeville considère d'ailleurs que « l'objectif central de l'enseignement de l'histoire n'est pas le passé, mais, comme dans toute autre matière, un certain nombre de concepts qui structurent toute la pensée humaine » (2006, p. 53). L'élève pourra aussi mieux comprendre que le contexte historique, qui tient compte de nombreux changements et qui peut modifier le sens de certains concepts (famille, religion, démocratie, etc.), est un élément clé de la pensée historique. Ceci peut expliquer qu'un des éléments les plus récurrents dans les diverses descriptions que font les auteurs de la pensée historique est l'accent mis sur la contextualisation. Il s'agit en effet d'une notion fondamentale, « [puisqu']il n'est pas d'historien sans respect du contexte historique, quelle que soit la difficulté de le définir » (Dhoquois, 1991, p. 198).

L'apprentissage de la méthode historique est complexe et doit se concevoir comme un long processus d'apprentissage qui doit débiter très tôt (Ashby et Lee, 1987 ; VanSledright et Afflerbach, 2005). La lecture du programme de formation québécois du primaire nous permet de constater qu'en théorie, l'apprentissage de la méthode historique doit commencer dès le primaire.

#### 1.2.4 La méthode historique dans le programme de formation du primaire

Au primaire, le programme de formation combine la géographie, l'histoire et l'éducation à la citoyenneté (Gouvernement du Québec, 2001). Dès les deuxième et troisième cycles du primaire, le programme met l'accent sur des éléments clés de la méthode historique. En effet, selon ce document, la discipline historique doit permettre aux élèves de raisonner, de mettre en perspective le temps et l'espace. On rappelle que l'histoire procède d'une méthode qui lui est propre, alors que l'enseignant doit chercher à développer trois compétences chez ses élèves des 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles, soit des élèves de la 3<sup>e</sup> jusqu'à la 6<sup>e</sup> année (8-9 ans à 11-12 ans) : *lire l'organisation d'une société sur son territoire ; interpréter le changement dans une société et sur son territoire ; s'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire*. Pour cela, l'élève doit être amené à effectuer des recherches et à utiliser de la documentation afin de construire une interprétation, à démontrer de l'empathie pour les acteurs sociaux tout en tenant compte d'un contexte particulier.

Le programme indique de nombreux critères servant à l'évaluation de ces compétences afin de vérifier si les élèves développent une méthode adéquate et efficace sur le plan disciplinaire. Pour la première compétence, il s'agit pour le 2<sup>e</sup> cycle du primaire de :

[...] l'indication de traces laissées par une société sur la nôtre et sur notre territoire ; la localisation de la société et de son territoire ; l'indication de transformations du territoire par la société ; l'indication d'éléments d'adaptation de la société au territoire ; l'association de personnages ou d'évènements aux organisations sociales et territoriales. (Gouvernement du Québec, 2001, p.173)

Pour le 3<sup>e</sup> cycle du primaire, l'élève doit progresser dans son apprentissage et l'évaluation de la première compétence se complexifie et touche :

[...] l'estimation de traces laissées par une société sur la nôtre et sur notre territoire ; l'établissement des contextes géographique et historique de la société ; l'établissement de liens entre des caractéristiques de la société et l'aménagement de son territoire ; l'établissement de liens entre des atouts, des contraintes du territoire et l'organisation de la société et les précisions sur l'influence de personnages ou l'incidence d'évènements sur l'organisation sociale et territoriale. (Gouvernement du Québec, 2001, p.173)

Les critères d'évaluation de la deuxième compétence pour le 2<sup>e</sup> cycle du primaire sont :

[...] la reconnaissance de changements dans la localisation du territoire ; l'indication de changements dans les organisations sociales et territoriales ; l'indication de causes et de conséquences de changements, l'association de personnages ou d'évènements à des changements ; l'indication de traces des changements observables aujourd'hui, le recours à des arguments pertinents pour justifier son interprétation des changements observés. (Gouvernement du Québec, 2001, p.175)

Tout comme pour la première compétence, au 3<sup>e</sup> cycle du primaire l'élève doit progresser dans son apprentissage alors que les critères d'évaluation de la deuxième compétence deviennent :

[...] la reconnaissance de changements dans les contextes géographiques et historiques de la société ; la description de changements dans les organisations sociales et territoriales ; l'établissement de causes et de conséquences des changements ; les précisions sur l'influence de certains personnages et de leurs intérêts sur des changements ; les précisions sur l'incidence de certains évènements sur des changements ; les précisions sur la manière dont ces changements se manifestent aujourd'hui ; les recours à des arguments pertinents pour justifier son interprétation du changement et l'utilisation de supports variés. (Gouvernement du Québec, 2001, p. 175)

Pour ce qui est des critères d'évaluation de la troisième compétence, il s'agit pour le 2<sup>e</sup> cycle du primaire de :

[...] l'indication de différences dans la localisation des territoires ; l'énoncé de ressemblances et de différences dans l'organisation des sociétés et des territoires ; l'indication de causes et de conséquences des ressemblances et des différences ; l'indication de forces et de faiblesses des organisations sociales et territoriales ; le recours à des arguments pertinents dans la défense de sa vision de la diversité des sociétés et de leur territoire. (Gouvernement du Québec, 2001, p.177)

Et au 3<sup>e</sup> cycle du primaire, les critères d'évaluation de la troisième compétence sont :

[...] l'indication de différences dans les contextes géographiques et historiques des sociétés et de leur territoire ; la description de ressemblances et de différences dans l'organisation des sociétés et des territoires ; l'établissement de causes et de conséquences des ressemblances et des différences ; l'établissement de forces et de faiblesses des organisations sociales et territoriales ; le Recours à des arguments pertinents dans la défense de sa vision de la diversité des sociétés et de leurs territoires et l'utilisation de supports variés. (Gouvernement du Québec, 2001, p.177)

Le nombre des critères d'évaluation et leur complexité appuient l'idée que l'enseignement d'une méthode spécifique à l'histoire commence dès le primaire et que, déjà, les enseignants doivent s'efforcer de faire comprendre aux élèves l'importance de la curiosité intellectuelle, de la réflexion et de la recherche en histoire, de la preuve documentaire, de l'argumentation, de l'importance de l'empathie envers les acteurs sociaux, des liens de causalités et même du contexte. Sans vouloir en faire le même spécialiste que l'enseignant d'histoire du secondaire, le programme semble néanmoins exiger de l'enseignant du primaire une maîtrise et des connaissances assez poussées de la discipline historique. Développer dès un très jeune âge les aptitudes des élèves à mettre en œuvre des éléments clés de la méthode historique – comme la problématisation, l'empathie, la contextualisation ou encore l'analyse de la preuve documentaire – est d'autant plus important que les bénéfices pour leur apprentissage sont nombreux, selon diverses études. Il faut que les élèves commencent jeunes l'apprentissage de la pensée historique, puisque ce processus est long et complexe à développer (Ashby et Lee, 1987 ; VanSledright et Afflerbach, 2005). Ainsi, mettre en œuvre des éléments clés de la méthode historique le plus tôt possible – comme la problématisation, l'empathie, la contextualisation ou encore l'analyse de la preuve documentaire – pourrait être d'un grand bénéfice pour les élèves qui seront déjà familiers avec la base de cette démarche intellectuelle lorsqu'ils entreront au secondaire.

Malgré le fait que la recherche en didactique a montré de nombreux bénéfices associés à l'apprentissage de la méthode historique et de la pensée historique et le fait que les programmes de formation exigent qu'elles soient au cœur de l'enseignement de l'histoire, les enseignants d'histoire du secondaire ne semblent pas privilégier leur enseignement.

### **1.2.5 Les enseignants négligent l'enseignement de la méthode historique et de la pensée historique et laissent une trop grande place aux manuels**

Les enseignants d'histoire québécois semblent accorder une très grande importance à la fonction identitaire du cours d'histoire nationale aux dépens de l'enseignement de la méthode historique et de la pensée historique (Lanoix, 2015). L'enseignement de multiples perspectives concernant l'histoire nationale est souvent l'objet d'attaques de la part de ceux qui craignent que cet enseignement sape l'identité nationale des élèves ou leur loyauté à la nation (Linenthal et Englehardt, 1996 ; Wineburg, 2018b). D'ailleurs, l'histoire, sur le plan pédagogique, a longtemps été considérée comme le vecteur de la mémoire nationale, exigeant de ses enseignants de présenter le passé sous une forme très proche de la mythologie (Leduc, Marcos-Alvarez et Le Pellec, 1994) et amenant le cours d'histoire à servir avant tout de véhicule au roman national (De Cock, 2018 ; Laville, 1984). Alors que l'histoire étudie le passé de l'humanité au sens large, portant sur d'innombrables thèmes à petite comme à grande échelle, et non pas seulement l'histoire nationale (Haydn, 2011), les enseignants québécois voudraient avant tout développer une culture générale de l'histoire du Québec chez leurs élèves, parfois dans le but avoué de créer un attachement à la nation québécoise (Lanoix, 2015). Ils semblent aussi accorder une grande importance à l'idée de privilégier la formation morale, la socialisation ou la participation, et ce, au détriment du développement d'une attitude critique vis-à-vis les réalités sociales (Karwera, 2012 ; Moisan, 2010). Les objectifs personnels des enseignants semblent avoir plus d'impacts sur leur enseignement que leurs connaissances des contenus disciplinaires, même lorsque celles-ci sont excellentes, et, lorsque ces objectifs sont bien définis et arrêtés, ils cherchent avant tout à les atteindre, quitte à mettre de côté l'enseignement de la pensée historique (Barton et Levstik, 2003 ; 2004 ; Van Hover et Yeager, 2007).

En dépit des recherches qui montrent les bienfaits de l'apprentissage de la méthode historique à l'école, les enseignants privilégient plutôt les connaissances factuelles à l'analyse critique durant les cours d'histoire (Hansen et Puustinen, 2021 ; Paxton, 1997 ; Wineburg, 2001 ; 2018b). On observe chez les enseignants des difficultés à mettre eux-mêmes en marche tous les éléments du raisonnement associés à la pensée historique (Voet et De Wever, 2017). Par ailleurs, des enseignants possédant une excellente maîtrise de la pensée historique peuvent, malgré tout, favoriser un enseignement qui impose leur vision de l'histoire, dicte les conclusions à en tirer et

laisse peu de place à une attitude critique des élèves (Van Hover et Yeager, 2007). Ils peuvent aussi, pour diverses raisons, décider de ne pas chercher à la développer chez leurs élèves (Barton et Levstik, 2003 ; 2004 ; Cuban, 2016 ; Lanoix, 2015 ; Voet et De Wever, 2017). Même s'ils peuvent reconnaître sa valeur et expriment le désir de la mettre en pratique, peu d'enseignants placent l'apprentissage de la pensée historienne au centre de leur enseignement (Cuban, 2016 ; Gestsdóttir, van Boxtel et van Drie, 2018 ; Reisman, 2012). Plusieurs enseignants trouvent difficile de mettre en marche la pensée historienne des élèves dans le cadre d'activités d'enseignement (Gestsdóttir, van Boxtel et van Drie, 2018). Tout cela contribuerait-il à expliquer en partie l'omniprésence du manuel et des cahiers d'exercices dans les cours d'histoire du secondaire ?

La critique des enseignants d'histoire débute souvent par un reproche concernant leur utilisation excessive du manuel (Nokes, 2010). Wakefield (2006) estime même qu'entre 70 % et 95 % des activités dans les classes d'histoire aux États-Unis s'appuieraient sur le manuel. Les enseignants n'utiliseraient en général que le seul manuel scolaire, au lieu d'utiliser des sources multiples (Nokes, Dole et Hacker, 2007 ; Paxton, 1997). Cela conforte la rareté de la prise en compte, par les élèves, de différentes perspectives dans leur argumentation écrite en histoire (Ferretti, Lewis et Andrews-Weckerly, 2009) et la faveur qu'ils accordent aux perspectives du manuel au détriment des interprétations qui le contredisent (Paxton, 1997). Puisque les élèves ne travaillent le plus souvent qu'à partir de textes uniques contenus dans leur manuel d'histoire et présentant les événements sous la forme d'un récit simplifié, on peut penser qu'ils sont très peu invités à établir des liens entre diverses sources contredisant ou corroborant un fait ou à réfléchir de façon critique sur les textes qu'ils sont amenés à lire. Dalongeville (2006) rappelle qu'il faut éviter de croire que simplifier aide à mieux comprendre. Dans les manuels, « les ruptures historiques et les contradictions sont gommées pour qu'elles n'encombrent pas l'esprit de l'élève et que le récit coule de source » (Dalongeville, 2006, p. 76). Or, il convient de problématiser l'histoire, de mettre l'élève en situation de recherche et le confronter à la complexité et aux contradictions que font naître les situations historiques afin qu'il puisse construire lui-même du sens (Dalongeville, 2006).

Les enseignants cherchent souvent à ne pas prendre de retard sur le curriculum prescrit

par les programmes de formation ou par le manuel et mettront de côté l'enseignement des savoirs disciplinaires s'ils considèrent que cela leur fait prendre du retard sur ce curriculum (Van Hover et Yeager, 2007). Dans ce cas, le manuel peut beaucoup influencer le type de connaissances qui seront enseignées aux élèves. De telles connaissances sont, très majoritairement, déclaratives (faits, dates, noms, lieux, chronologie, etc.) et figées (Vargas, 2006). Les connaissances déclaratives, c'est-à-dire celles qui peuvent être dites (déclarées) renvoient à l'idée de « savoir que », ce qui les différencie des connaissances procédurales, plutôt associées à l'idée de « savoir comment faire » (Moniot, 1993).

Par ailleurs, si un enseignant est trop dépendant du manuel, ses élèves en seront affectés, puisqu'ils auront recours, de façon systématique, au manuel pour reprendre une interprétation déjà construite par ses auteurs, au lieu de construire leur propre interprétation à l'aide de la méthode historique (Dalongeville, 2006 ; Lebrun, 2006). En effet, souvent le manuel ne permet pas aux élèves de mettre en pratique la méthode historique, car les auteurs du manuel l'ont déjà fait à leur place, leur imposant une interprétation qui se limite à être mémorisée sans être comprise, comme une imitation faite avec un décalque (Dalongeville, 2006). Cela peut expliquer que les élèves semblent accorder une confiance aveugle aux manuels d'histoire, vus comme des recueils de faits historiques avérés, sans contradictions et toujours cohérents (Dalongeville, 2006 ; Paxton, 1997 ; Wineburg, 2001).

Cette idée que le manuel propose une vision authentique du passé est problématique, car elle laisse entendre que le parcours scolaire des élèves en histoire est une simple accumulation successive de nouvelles connaissances qui ne se contredisent jamais. Au contraire, durant leur apprentissage, les élèves ne font pas qu'ajouter et complexifier leurs connaissances, ils les transforment et procèdent à un remodelage qui peut renverser de façon complète leurs connaissances antérieures (De Vecchi et Carmona-Magnaldi, 1996). Parlant des obstacles épistémologiques de Bachelard – pour acquérir des connaissances, il faut nécessairement surmonter ces obstacles –, Fabre (1995) retenait, entre autres, la positivité (ou fragrance illusoire de l'expérience ou des observations empiriques). Cette positivité survient lorsque trop de connaissances sont jugées établies par la personne et qu'elles deviennent des obstacles à l'acquisition de nouvelles connaissances.



Même si les récents manuels et cahiers semblent mettre davantage l'accent sur le développement de la pensée historique que durant les précédentes décennies, ils demeurent des outils limités pour favoriser le développement de la pensée historique des élèves, au Québec comme ailleurs (Boutonnet, 2013 ; Moreno-Vera et Sanchez-Ibanez, 2022). Boutonnet (2018) constate aussi que les enseignants, malgré de nouveaux outils didactiques, continuent de les utiliser dans le but d'illustrer ou présenter des faits, un personnage historique ou un récit des événements, plutôt que pour développer la pensée historique et critique des élèves. Ainsi, modifier les manuels en mettant de l'avant la pensée historique et la méthode historique semble se heurter à l'idée que se font les enseignants sur la façon dont on doit enseigner l'histoire au secondaire et sur le rôle et l'utilité des outils didactiques. On peut comprendre cette façon d'utiliser le manuel et le cahier quand on sait que les enseignants n'accordent pas la priorité à la méthode historique et privilégient plutôt la consolidation d'une identité nationale/collective ou l'acquisition d'une culture générale (Lanoix, 2015).

On pourrait suggérer que chez l'élève, ce n'est pas un surplus de connaissances, ou même l'existence de connaissances antérieures trop ancrées, qui constituerait un obstacle à l'apprentissage de nouvelles connaissances en histoire, mais plutôt la croyance que les connaissances en histoire seraient essentiellement des faits ou des événements du passé et sont déjà fixées et qu'on les connaît ou non, mais qu'on ne les construit pas. Ainsi, sans autre source que le manuel, il devient difficile pour les élèves d'acquérir de nouvelles connaissances en problématisant l'histoire, car cela les amènerait soit à contredire le récit du manuel, qui leur semble avéré, soit à devoir reconstruire un récit déjà construit dans leur manuel, un exercice qui peut leur apparaître futile et, s'ils ne disposent pas de sources multiples, très difficile (Paxton, 1997). Dans une telle situation, il est plus simple pour les élèves de se limiter à mémoriser les faits contenus dans leur manuel, ne serait-ce que pour réussir leurs évaluations.

Il faut que l'enseignant laisse une large place à l'apprentissage des savoir-faire afin de permettre aux élèves d'analyser de façon critique la preuve documentaire et de mieux construire leurs connaissances. Pour cela, il doit privilégier l'utilisation de sources multiples, ce qui implique d'abord de maîtriser soi-même la méthode historique. Si les enseignants d'histoire du secondaire maîtrisent mal la démarche intellectuelle leur

permettant d'analyser des sources historiques, il est possible qu'ils cherchent à se reposer sur leur manuel ou sur un récit narratif fixé, à défaut de pouvoir s'appuyer sur un savoir-faire solide. Loewen (2007) avance que les manuels sont privilégiés par les enseignants parce que leur usage leur rend la vie plus facile, au point où des publicités des maisons d'édition vantent le fait qu'un simple support informatique peut désormais contenir tout le cours d'histoire, y compris les exercices et les sources, et que l'enseignant n'a plus besoin de construire lui-même son cours.

Au Québec, Boutonnet (2013) considère que le cahier d'exercices structure davantage que le manuel, le cours et les pratiques enseignantes, bien que l'enseignement demeure magistrocentré. Ces cahiers proposeraient une marche à suivre qui se caractérise par des activités d'usages (lire, surligner, prendre des notes et répondre aux questions) qui laissent peu de place à la problématisation. Boutonnet remarque aussi que le récit explicatif de l'enseignant est un élément central dans l'apprentissage des savoirs historiques par les élèves. Dans un cours magistrocentré, le manuel, le cahier d'exercices et les autres outils didactiques servent ainsi à consolider un récit explicatif, et non à permettre aux élèves de développer une pensée historienne (ou critique). De plus l'utilisation occasionnelle de sources multiples dans un tel cours ne servirait pas à développer la pensée critique des élèves, mais plutôt à appuyer, par davantage de preuves qui ne se contredisent pas, le récit imposé.

Comme le contenu des manuels est présenté, en général, sous une forme descriptive, cela peut causer certaines difficultés aux élèves lorsqu'on veut leur faire comprendre que les textes des manuels ou des historiens sont la construction de leurs auteurs, plutôt qu'une reproduction exacte de la réalité du passé. La pensée historienne, c'est-à-dire le raisonnement de l'historien qui lui a permis d'interpréter les sources et de répondre aux questions qu'il s'est posées, n'est pas toujours apparente dans les manuels scolaires, que les élèves ne remettent pas en question (Paxton, 1997). Le fait que leurs auteurs soient souvent invisibles ne les amène pas non plus à s'interroger sur ces derniers ni sur leurs intentions (Wineburg, 2001). Comme le rappelle Postman (1994) :

[...] aujourd'hui, nonobstant l'individualité des auteurs, il y a une propension à croire ce qui apparaît dans les publications imprimées. En effet, partout où la marque d'un auteur est invisible, comme dans les manuels scolaires et les

encyclopédies, la tendance à considérer ce qui est imprimé comme la voix sacrosainte de l'autorité devient presque irrésistible [traduction libre]<sup>3</sup>. (p. 32)

Wineburg (2001) remarque que les historiens accordent peu de confiance aux textes scolaires, alors que les élèves les considèrent comme étant les documents les plus fiables. Le ton neutre, explicatif et simpliste des manuels d'histoire facilite l'objectif des élèves d'y trouver des faits et de l'information, tout en présentant un récit cohérent, logique et sans contradiction (Dalongeville, 2006 ; Wineburg, 2001). Les textes scolaires ne permettent pas aux historiens d'étudier adéquatement le sous-texte, au contraire des sources qui peuvent être évaluées sous plusieurs angles pour en tirer de la preuve et mieux comprendre les intentions de leurs auteurs (Wineburg, 2001). Les élèves devraient plutôt être amenés à adopter une attitude critique et faire preuve d'un sain scepticisme face aux manuels (Nokes, 2013).

On constate une certaine uniformité dans les manuels scolaires, ceux-ci laissant peu de place à la problématisation (Le Marec, 2011). Les documents (photos, discours, schémas, cartes, etc.) ont été sélectionnés par leurs auteurs et servent souvent à justifier le texte explicatif du manuel (Gaïti, 2001). Au Québec, Boutonnet (2013) remarque qu'avec le récit narratif, ce sont les cahiers d'exercices plutôt que les manuels qui semblent structurer le plus les interventions des enseignants en classe et que si ces cahiers sont utilisés de façon extensive par ces derniers, ils ne le seraient pas de façon critique.

Il ne faut pas croire que faire effectuer des exercices aux élèves axés sur la méthode historique développe d'emblée leur pensée historique. Même lorsque les enseignants proposent des exercices d'un cahier visant à développer la méthode historique, il s'agit surtout de consignes à suivre qui demandent peu de réflexion analytique et n'indiquent pas aux élèves ou à l'enseignant qu'il s'agit ici de chercher à développer un savoir-faire, la méthode historique (Boutonnet, 2009). On ne trouve donc pas dans ces exercices une véritable démarche d'enquête qui serait transférable dans la vie pratique des élèves et qui pourrait les aider à répondre à des problèmes qui leur sont signifiants.

---

<sup>3</sup> There is a tendency to believe what appears in print. Indeed, wherever the mark of a unique individual is absent from the printed page, as in the textbooks and encyclopedias, the tendency to regard the printed page as a sacrosanct voice of authority is almost overwhelming.

On peut ainsi se demander si les élèves, voire les enseignants, sont bien conscients qu'ils mettent en pratique la méthode historique en suivant de tels exercices et que ceux-ci visent le développement de compétences, d'aptitudes citoyennes ou de savoirs disciplinaires.

Les élèves cherchent dans les textes une réponse au lieu d'y voir une source de questionnement, puisqu'ils n'ont pas appris à enquêter et réfléchir à la manière des historiens (Ashby, 2011 ; Dalongeville, 2006 ; Lee, 1994 ; Wineburg, 2001). Le manuel, les faits et les récits qu'il contient font donc figure de preuve pour les élèves. Les élèves qui ne travaillent qu'à partir de textes explicatifs peuvent difficilement apprécier la preuve qui a permis à leur auteur de l'écrire, encore moins la preuve qui a été écartée. Le ton neutre des manuels peut aussi leur laisser entendre que les auteurs d'un manuel sont objectifs et que celui-ci renferme la « vérité », frôlant parfois le dogmatisme (Dalongeville, 2006). Lindaman et Ward (2004) constataient que les manuels scolaires étatsuniens ont tendance, par crainte d'être catégorisés d'idéologiques, à se résumer à une collection de faits, de noms et de dates, pour ne pas prendre position et éviter les polémiques. Il ne faut pas oublier que la neutralité est une prise de position et qu'on ne doit pas la confondre avec l'objectivité. De plus, l'apparence de neutralité ou d'objectivité des manuels est illusoire puisque ces derniers tendent à privilégier la perspective nationale, y compris lorsqu'on aborde des aspects internationaux (Lindaman et Ward, 2004). D'ailleurs, les cours d'histoire occidentaux sont souvent construits en privilégiant une histoire nationale et du monde occidental et européen (Keirn, 2016), dans un récit en harmonie avec les valeurs de la société dominante du moment (Laville, 1984 ; Warren, 2013).

Paradoxalement, les valeurs d'une société qui se veut démocratique et pluraliste sont mises à mal devant un récit qui n'offre qu'une perspective unique et qui peut donner l'impression aux élèves d'être objective, de faire consensus ou d'être supérieure. Cette fausse impression d'objectivité est accentuée par le fait que les enseignants d'histoire tendent à se priver des sources multiples, ce qui ne permet pas aux élèves de constater qu'il existe d'autres perspectives ni de tenir compte de positions contradictoires (Nokes, Dole et Hacker, 2007 ; Paxton, 1997). Même dans le cas où le manuel présenterait différents points de vue, ceux-ci sont intégrés dans le discours narratif plus général du manuel, elles ne s'opposent pas à celui-ci. Cela peut donner l'impression que le manuel

est au-dessus de la mêlée, qu'il peut trancher entre différentes perspectives, parce que la sienne serait meilleure, ou ne pas le faire, pour apparaître neutre ou objectif.

Au Québec, la recherche avant les réformes de 2004 et 2007 indiquait que l'enseignement de la méthode historique semblait en général absent des cours d'histoire et une majorité d'élèves considérait l'histoire comme un simple récit à mémoriser alors que les enseignants se concentraient bien souvent à préparer leurs élèves à réussir l'épreuve ministérielle (Martineau, 1999b). Dans une étude de 2003, Charland avançait que le recours à la méthode historique en quatrième secondaire au Québec serait moins fréquent qu'en Ontario et que les enseignants québécois favoriseraient plutôt l'apprentissage de connaissances factuelles.

Même après les réformes des années 2000, la recherche semble montrer de nombreuses lacunes dans l'enseignement de l'histoire au Québec. Ainsi, les enseignants d'histoire québécois n'accorderaient pas une grande place à l'analyse critique de ce que les programmes de formation appellent une réalité sociale (Karwera, 2012), celle-ci représentant un phénomène social qui se situe dans le temps et dans l'espace, comme la colonisation de la Nouvelle-France au 16<sup>e</sup> siècle (Gouvernement du Québec, 2004). Le lien entre la méthode historique et le développement de la conscience citoyenne demeure peu apparent dans les manuels scolaires québécois (Boutonnet, 2009). Par ailleurs, les examens ministériels semblent privilégier les questions simples et univoques, qui ne permettent pas d'employer tous les moyens de la pensée historique (Warren, 2013). Blouin (2020) remarque que les opérations du programme de formation en histoire qui sont les moins bien réussies dans l'épreuve unique d'histoire de quatrième secondaire sont : mettre en relation des faits, établir des liens de causalité et situer dans l'espace et le temps. Les résultats de cette même recherche montrent aussi que les élèves utilisent les documents historiques de façon discontinue et momentanée. Près de 97 % des documents de l'épreuve ministérielle seraient surtout utiles pour faire ressortir des faits emmagasinés dans la mémoire des élèves (Déry, 2017).

On peut donc penser que la méthode historique et le développement de la pensée critique, au Québec, ne sont pas au cœur de l'enseignement de l'histoire au secondaire et que l'épreuve unique de quatrième secondaire en histoire ne semble pas permettre de vérifier adéquatement la pensée historique des élèves et leur mise en marche de la

méthode historique, même si, depuis de nombreuses années, les différents programmes de formation les présentent ces savoirs comme fondamentaux.

L'association de l'histoire à une vérité établie peut contribuer au fait que les élèves (McDiarmid, 1994 ; Martineau, 1999b) et parfois même les étudiants universitaires (Booth, 2005) semblent considérer que l'histoire n'est qu'une question de faits et que le bon enseignant d'histoire est davantage un érudit qui connaît ces faits et les énonce clairement plutôt qu'un professionnel qui maîtrise une méthode de recherche scientifique destinée à récuser ou à valider des affirmations basées sur de la preuve, la méthode historique, et qui peut aider ses élèves à acquérir une pensée historienne. Les étudiants universitaires perçoivent leur professeur comme celui qui doit leur fournir la bonne information et la bonne interprétation (Booth, 2005) et semblent montrer une compréhension simpliste de la discipline historique (Chapman, 2011). Ils ne chercheraient que les faits dans les textes, alors que très peu questionnent l'auteur d'un document ou tentent de l'interpréter, comme devrait le faire un historien (Booth, 2005). De la même façon, l'impact de cette situation peut être important sur la formation des maîtres, car les étudiants en enseignement ont tendance à vouloir imiter les pratiques des enseignants qu'ils considèrent, à tort ou à raison, comme les meilleurs modèles (Hattie, 2009). On parle du modèle de la pédagogie de la découverte ou du discours-découverte lorsque l'enseignement suit un déroulement fixe imposé par l'enseignant et/ou le manuel et dans lequel l'élève ne fait qu'exécuter des tâches planifiées afin de pouvoir arriver à une réponse déjà déterminée (Jadoulle, 2015 ; Lenoir, 1991). Dans une telle classe d'histoire, les élèves effectuent des tâches, mais ne cherchent pas à se poser des questions par eux-mêmes ni à développer leur pensée historienne de façon autonome ; ils apprennent plutôt à parvenir à la bonne réponse, établie d'avance par leur enseignant ou le manuel, sinon à consommer de l'information. Ce modèle semble celui qui trouve le plus d'adhérents chez les enseignants d'histoire (Bouhon, 2009 ; Boutonnet, 2013).

En effet, les enseignants privilégieraient l'idée que leurs élèves doivent connaître les faits historiques avant de pouvoir exercer leur pensée critique et se poser eux-mêmes des questions (Bouhon, 2010 ; Boutonnet, 2013 ; Demers, 2012 ; Karwera, 2012 ; Moisan, 2010 ; VanSledright et Afflerbach, 2005). Au Québec, ils ne croiraient pas que les élèves puissent réellement parvenir à maîtriser la méthode historique et la pensée

historienne (Demers et Éthier, 2013 ; Lanoix, 2015 ; Martineau, 2010), malgré les études qui montrent qu'il est possible de développer la pensée historique dès le primaire (Demers, Lefrançois et Éthier, 2010 ; 2015). Les enseignants québécois semblent vouloir transmettre une culture historique générale et de l'affection envers le passé national, et accorde une moins grande importance à l'atteinte des objectifs de développement de la pensée critique et à l'apprentissage de la méthode historique prescrits dans les programmes de formation (Lanoix, 2015). Il y a donc bel et bien une résistance des enseignants québécois à se conformer aux exigences du ministère et à enseigner la méthode historique.

Puisque, selon Nokes, Dole et Hacker (2007), le cours d'histoire demanderait davantage aux élèves de retenir des faits, au moins de façon provisoire, et d'accorder une totale confiance au manuel, au lieu d'analyser l'information de façon critique, on peut concevoir que les élèves, voire certains enseignants d'histoire du secondaire, identifieront surtout les historiens et le manuel scolaire comme des autorités qui proposent la vérité concernant un événement historique ou du moins sa version la plus crédible. Le cours d'histoire, dans l'esprit de l'élève, viserait à apprendre un récit historique se présentant comme la vérité, ne serait-ce que parce que ce récit sera évalué lors des examens, plutôt que la méthode historique. Les élèves demeurent ainsi passifs, alors que la méthode historique implique un rôle actif et un regard critique porté sur la preuve historique. Cette situation nous amène à penser que notre recherche est pertinente du point de vue socioéducatif.

### **1.3 Les différentes hypothèses pouvant expliquer pourquoi l'enseignement de la méthode historique est négligé**

Le fait qu'au Québec, la méthode historique semble ne pas être au cœur de l'enseignement au secondaire nous amène à nous poser la question sur les raisons de ce manquement. Dans son ouvrage *Historical Thinking and Other Natural Acts*, Wineburg (2001) avance que l'enseignement universitaire de premier cycle se base sur l'idée que les étudiants maîtrisent déjà les méthodes et concepts disciplinaires fondamentaux avant de commencer l'université. Son étude auprès de 12 étudiants du premier cycle universitaire en histoire indique que ceux-ci éprouvent des difficultés à maîtriser la méthode historique. D'autres auteurs constatent que les étudiants en enseignement auraient de la difficulté à utiliser de la preuve documentaire dans leurs propres

argumentations écrites en histoire (Bohan et Davis, 1998). Dans les années 1990, McDiarmid (1994) blâmait la formation en histoire donnée du primaire jusqu'à l'université, laquelle serait trop axée sur les connaissances factuelles et façonnerait chez les élèves et les étudiants une conception erronée de l'histoire. Martineau (1999b) considère que l'enseignement de l'histoire à l'université se concentre sur la communication d'une interprétation du passé, influençant la perception des futurs enseignants d'histoire du secondaire sur ce que l'on doit enseigner comme enseignant d'histoire. Pour ce qui est des programmes de formation universitaire des enseignants québécois, ceux-ci viseraient avant tout à répondre aux exigences de la pratique professionnelle, privilégiant l'intervention pédagogique et la gestion de classe, aux dépens des savoirs disciplinaires (Bourdoncle et Lessard, 2003, Laraoui, 2011).

Certains avancent que le degré de maîtrise des savoirs disciplinaires par les étudiants en enseignement de l'histoire varierait surtout en fonction du nombre de cours d'histoire suivis à l'université (Rouillard, 2014), mais cette opinion ne semble pas s'appuyer sur des données empiriques. À l'inverse, d'autres reprochent plutôt aux universités de ne pas donner une place suffisante aux savoirs disciplinaires dans leurs programmes de formation en enseignement (Baillargeon, 2009 ; Baillat et Hasni, 2004 ; Hasni et Baillat 2011 ; Martineau, 1999a). L'enseignement de l'histoire au premier cycle universitaire se présenterait en général sous la forme de cours magistraux axés sur les faits historiques plutôt que sur l'apprentissage d'un savoir-faire.

Dans une étude publiée en 2016, une entrevue menée auprès de 13 étudiants universitaires néerlandais se destinant à la carrière d'enseignant d'histoire constate que ces étudiants considèrent que leur formation a favorisé l'apprentissage de faits, plutôt que le développement de la pensée historique (Wansink, Akkerman et Wubbels, 2016). Cette situation semble avoir créé une certaine confusion chez les futurs enseignants concernant la nature et les objectifs de l'enseignement de l'histoire. Les étudiants comprennent l'importance de concevoir cette discipline comme une construction interprétative, mais considèrent que l'apprentissage de faits est l'élément central de son enseignement. Cette étude concluait au besoin de développer chez les futurs enseignants une plus grande confiance en leur expertise et une meilleure connaissance de la nature épistémologique de l'histoire. Cela fait écho à l'étude de Martineau (1999a) qui suggérait d'offrir davantage de cours de didactique pour



compenser les faiblesses de la formation disciplinaire en épistémologie et méthodologie de l'histoire.

Les chercheurs Boyer et Coridian (2002) ont comparé l'enseignement de l'histoire à celui de la sociologie en première année du diplôme d'études universitaires générales de six universités françaises ; ils constatent que les professeurs d'histoire sont surtout attachés à un formalisme traditionnel privilégiant un enseignement magistral axé sur un discours narratif qui ne permet pas de véritable interaction du professeur avec ses étudiants. Boyer et Coridian considèrent que les enseignants d'histoire se « coulent dans le moule d'une périodisation institutionnalisée de longue date dans l'Université » (2002, p. 57). La majorité des cours observés par ces chercheurs portaient surtout sur des périodes historiques françaises ou européennes et mettaient l'accent sur la rétention de l'information en suivant une approche chronologique. Très peu de cours permettraient aux étudiants d'histoire d'aborder des aspects plus méthodologiques de la discipline historique ou leur donneraient l'occasion de se poser des questions épistémologiques. L'efficacité du cours magistral semblait même tenue pour acquise par les professeurs d'histoire observés par Boyer et Coridian (2002). Cependant, on doit comprendre que de tels cours se situent dans un rapport d'autorité et de croyances dans lesquels la figure respectée du professeur s'adresse le plus souvent à un public homogène d'étudiants prêts à recevoir une parole magistrale considérée d'avance comme légitime (Bourdieu, 1980).

Dans un chapitre de son ouvrage, *The challenge of rethinking history education*, VanSledright (2011) rappelle qu'il est commun de critiquer la formation des enseignants et que les désirs de réforme en éducation se basent en général sur deux objectifs bien précis : une meilleure connaissance du domaine enseigné et une transformation conceptuelle des pratiques enseignantes. Or, la formation universitaire n'est qu'une des très nombreuses facettes de la formation générale des enseignants, en l'occurrence ceux d'histoire. La construction de leur perception de la discipline historique en tant qu'objet d'enseignement précède leur entrée au baccalauréat. Leurs études primaires, secondaires comme collégiales, sinon même leurs précédentes études universitaires ont ainsi contribué à construire leur représentation de l'histoire, de son enseignement et du rôle de l'enseignant d'histoire dans l'apprentissage de cette discipline. De la même façon, de nombreux aspects de la vie de tous les jours (cinéma,

télévision, voyages, romans, etc.) ont pu influencer leur vision de l'histoire (Éthier et Lefrançois, 2021 ; Jadouille, 2015 ; Wineburg, 2001). Dans les médias, l'histoire se manifeste davantage sous la forme d'un récit d'événements passés plutôt qu'une pratique scientifique partant d'une problématisation et pouvant produire différentes interprétations. S'intéresser à la formation des enseignants, c'est aussi s'intéresser aux bagages que les futurs enseignants trainent lors de leur entrée à l'université.

Un autre aspect important de la formation des enseignants est celui des stages en enseignement. Au Québec, les étudiants en enseignement font des stages dans les écoles en alternance avec les cours théoriques, dès le début de leur formation universitaire (Bourdoncle et Lessard, 2003). Ils commencent donc à enseigner leur discipline à des élèves avant même d'avoir complété leur formation théorique. Étapes désormais centrales à la formation des maîtres, les stages se concentrent souvent sur la conduite professionnelle du futur enseignant et sur sa gestion de classe, alors que ces deux éléments constituent les premières préoccupations des enseignants qui débutent (MacKinnon, 1987 ; Legault, 1999). Les préoccupations des nouveaux enseignants portant sur leurs pratiques enseignantes, les méthodes pédagogiques qu'ils devraient mettre en marche et les apprentissages qu'ils devraient transmettre n'arriveraient que plus tard, lorsqu'ils se sentent plus à l'aise comme professionnels (MacKinnon, 1987).

Parfois, un superviseur de stage n'a pas de formation universitaire dans la discipline enseignée et propose des conceptions erronées sur la discipline historique, opposées à la nature et aux fins de l'enseignement de l'histoire au secondaire (Martineau, 1999a). Bien que cette étude date de vingt ans et que le processus d'évaluation des stages a certainement évolué depuis, nous n'avons pas trouvé, dans la documentation de l'Université de Montréal, de traces d'une exigence, pour les superviseurs de stages en enseignement (Université de Montréal, s.d. d), d'avoir une formation dans la discipline des étudiants évalués. Il est possible que d'autres universités exigent une telle formation, mais nous n'en avons pas trouvé la preuve. Or, l'enseignant qui œuvre comme maître de stage exerce aussi une grande influence dans l'évaluation du stagiaire sur le plan disciplinaire et didactique, puisque « la responsabilité de l'évaluation est partagée entre l'enseignant associé et le superviseur », même si la décision finale est assumée par le superviseur (Université de Montréal, s.d. d, p. 3). Dans la formation des étudiants du baccalauréat en enseignement de l'univers social au secondaire, cette influence peut

créer un problème particulier, puisque les enseignants d'histoire semblent ouvertement réticents à enseigner la méthode historique et même parfois à respecter les exigences des programmes (Lanoix, 2015). Il est donc possible que l'étudiant en stage puisse se trouver à devoir adopter une méthode d'enseignement en contradiction avec les objectifs des programmes de formation et à être évalué selon des critères qui ne répondent pas aux attentes de l'université sur le plan disciplinaire, mais plutôt aux exigences d'agents de formation qui pourraient se baser sur des conceptions de la discipline historique différentes, sinon opposées, à celles des programmes de formation ou de l'université. Par exemple, un maître de stage pourrait privilégier l'utilisation systématique du manuel et un enseignement se concentrant sur l'apprentissage de faits.

L'importance des stages qui, pour les étudiants, reflètent la réalité du métier d'enseignant peut aussi contribuer à renforcer chez eux l'idée que le modèle universitaire est déconnecté de cette réalité, que le véritable enseignement demeure celui axé sur l'apprentissage de faits, la narration d'un récit et l'utilisation du manuel. Selon les recherches, une formation didactique inadéquate accroît la probabilité que les étudiants rejettent les nouvelles conceptions de la discipline présentées durant leur formation et leur préfèrent la conception traditionnelle qu'ils connaissent déjà, même si cette dernière peut être erronée (Giordan et De Vecchi, 1987 ; Moisan, 2010 ; Yeager et Davis, 1995). Trent (2013) avance même que certains jeunes enseignants peuvent en venir à considérer que les pratiques qui leur ont été présentées lors de leur formation ne sont que de simples spéculations, possibles seulement dans un monde imaginaire qui n'est pas celui du milieu de la pratique enseignante.

On en sait peu sur l'influence des stages sur la perception que les étudiants ont de l'enseignement de l'histoire, mais ils jouent un rôle assurément important qu'il serait avantageux de mieux connaître. Sachant que les futurs enseignants chercheraient souvent à reproduire la façon d'enseigner des enseignants qu'ils aimaient le plus et à rejeter les autres formes d'enseignement (Hattie, 2009), on peut se demander si les stages modifient ou confortent les représentations erronées que pouvaient se faire les étudiants québécois avant leur formation en enseignement de l'histoire. Rappelons aussi qu'en enseignement, l'aspect pratique de la formation, donc l'expérience acquise des étudiants lors des stages, l'emporte souvent sur l'aspect théorique de la formation. Selon Borges, Robichaud, Tardif et Tremblay-Gagnon, « l'apprentissage par l'expérience se présente

à la fois comme le juge des savoirs théoriques suivant leur pertinence ou leur inutilité et le guide de l'action située en contexte d'enseignement ou de gestion de classe » (2019, p. 107).

Les étudiants en enseignement entrent à l'université avec des représentations, parfois erronées, sur la discipline qu'ils enseigneront ; ils l'utiliseront pour interpréter et juger les nouvelles connaissances et théories auxquelles ils seront confrontés (Kennedy, 1997). Les représentations peuvent être vues comme des théories personnelles sur le monde, des systèmes de connaissances qu'un individu utilise de façon spontanée lorsqu'ils sont confrontés à une question ou à un problème (Develay, 1992 ; Reuter, 2007). S'il est important pour l'enseignant de bien identifier les conceptions épistémologiques de ses élèves, afin de faire progresser leur apprentissage, l'enseignant doit aussi tenir compte des représentations sociales que se font les élèves et qui peuvent constituer des obstacles à leur apprentissage (Dalongeville, 2006). Puisque « ce sont les concepts et les catégorisations du monde qui sont les racines des représentations » (Dalongeville, 2006, p. 77), c'est à partir de celles-ci que l'enseignant cherchera à comprendre les représentations de ses élèves. Comment se représentent-ils la démocratie, l'État, le pouvoir, la liberté, les moyens de contrôle, etc. ? On devrait ainsi amener les élèves à se questionner sur leurs propres représentations afin qu'ils puissent en construire de plus solides en s'appuyant sur une analyse de la preuve (Dalongeville, 2006). De Vecchi et Carmona-Magnaldi (1996) préfèrent au concept de représentation celui de conception qu'ils définissent comme

[...] un modèle sous-jacent, simple, organisé, logique, le plus souvent lié au réel, mais parfois erroné. Il peut être en rapport avec l'affectif, l'imaginaire, le culturel, le social. Et, du fait qu'une conception a une origine profonde, qu'elle est simple, en relation avec le réel, logique... elle s'avère particulièrement résistante au changement. (p. 47-48)

Les conceptions sont nécessaires aux individus puisqu'elles permettent de rendre le monde qui les entoure intelligible, mais elles peuvent devenir des obstacles à l'apprentissage et constituent souvent une prison dont il n'est pas facile de sortir (Astolfi, Darot, Ginsburger-Vogel et Toussaint, 2008 ; Giordan, 1996). L'enseignement de l'histoire, du primaire jusqu'au premier cycle universitaire, se concentrant sur

l'apprentissage de connaissances factuelles, il est d'autant plus difficile de changer la conception des étudiants universitaires sur cette discipline que les conceptions sont d'abord les fruits des expériences antérieures de l'individu (Giordan, 1996). Selon une étude québécoise, les étudiants universitaires se destinant à la carrière d'enseignants d'histoire formaient « des conceptions ambiguës sinon fragiles à propos de la nature de l'histoire » et manifestaient « une incompréhension des fondements épistémologiques de l'histoire » (Martineau, 1999a, p. 23). Par exemple, 44 % des répondants de cette étude confondaient histoire et passé et 50 % affirmaient que l'histoire, c'est la vérité.

Pour plusieurs étudiants, le bon professeur d'histoire serait d'abord celui qui raconte bien l'histoire (McDiarmid, 1994). En fait, l'acquisition de nouvelles compétences et la confrontation à de nouvelles théories semblent insuffisantes pour changer les pratiques enseignantes des futurs enseignants ; il faut que la formation des enseignants se consacre davantage à changer les conceptions des futurs enseignants sur l'enseignement de leur discipline (Hattie, 2009 ; Kennedy, 1997 ; Martineau, 1999a). Bien que la situation du Québec ne soit pas unique (c'est aussi le cas aux États-Unis, selon Ravitch, 2000), il n'en demeure pas moins que durant leur formation, les futurs enseignants québécois ont peu d'opportunités pour acquérir des connaissances épistémologiques et réaliser eux-mêmes des recherches historiques. Quant à l'utilisation et à l'analyse de sources multiples, elles semblent négligées par les enseignants (Boutonnet, 2018 ; Charland, 2003 ; Chowen, 2005 ; Nokes, 2010 ; Paxton, 1997 ; Seixas, 1998 ; VanSledright, 2002 ; Wakefield, 2006).

Tenue pour acquise par leurs professeurs, la maîtrise de la méthode historique par les étudiants universitaires est rarement vérifiée, évaluée ou testée, malgré son importance ; en général seul le rappel des connaissances déclaratives est évalué au premier cycle universitaire (Wineburg, 2001). Très peu de recherches empiriques portent d'ailleurs sur l'enseignement dispensé lors de la formation universitaire des enseignants (Walsh, 2006 ; Hattie, 2009 ; Martineau, 1999a). Il y a peu d'études concluantes sur la formation des futurs enseignants d'histoire concernant leur apprentissage de l'enseignement de la pensée historique (Monte-Sano et Cochran, 2009) ou leur développement professionnel (De La Paz, Malkus, Monte-Sano et Montanaro, 2011 ; Gestsdóttir, van Boxtel et van Drie, 2018). Une recherche de Martineau (1999a) s'est penchée sur les conceptions des futurs enseignants d'histoire inscrits dans les universités

québécoises, mais elle ne cherchait pas à vérifier le développement de leur pensée historique ou leur capacité de mettre en marche la méthode historique.

De même, peu de choses semblent connues sur les apprentissages des enseignants après leur formation universitaire et sur l'efficacité de la formation professionnelle (Borko, Jacobs et Koellner, 2010 ; Wilson et Berne, 1999). Il devient ainsi très difficile de savoir pourquoi, quand et comment les enseignants ont pu développer les connaissances, parfois erronées, portant sur leur discipline. Une étude de Monte-Sano et Cochran (2009) évaluait deux étudiants en enseignement de l'histoire issus d'un même programme universitaire a même relevé qu'ils concevaient la discipline historique et son enseignement de façon opposée, amenant les chercheurs à s'interroger sur l'influence de la formation et des expériences sur la perception des étudiants concernant les savoirs disciplinaires. Une autre étude constatait qu'une étudiante en enseignement de l'histoire qui avait un excellent parcours universitaire et avait d'excellentes connaissances de la pensée historique ne la mettait pas au cœur de son enseignement (Van Hover et Yeager, 2007). En fait, tant au secondaire qu'au premier cycle universitaire, les professeurs d'histoire privilégieraient un enseignement leur permettant de suivre un curriculum qui laisse peu de latitude, les amenant à favoriser un cours d'histoire axé sur la narration de faits présentés de façon chronologique (Barton et Levstik, 2004 ; Boyer et Coridian, 2002 ; Van Hover et Yeager, 2007).

Au Québec, rappelons qu'une étude datant d'avant les réformes des programmes d'histoire constatait que les étudiants qui se destinaient à l'enseignement de cette matière possédaient des conceptions sur la discipline historique souvent erronées (Martineau, 1999a). Plus récente, une autre étude avance que les enseignants d'histoire du secondaire privilégieraient un enseignement de l'histoire parfois irréconciliable avec les finalités des nouveaux programmes de formation, reléguant l'apprentissage de la méthode historique à l'arrière-plan, sinon aux oubliettes (Lanoix, 2015). Les conceptions des étudiants et enseignants québécois sur l'enseignement de l'histoire semblent donc stables ces dernières années, malgré les changements de programme et une formation universitaire de quatre années au premier cycle.

#### 1.4 La pertinence scientifique de notre recherche

À notre connaissance, aucune étude québécoise ne s'est penchée sur l'effet de la formation universitaire des enseignants d'histoire du secondaire sur leur connaissance de la méthode historique et le développement de leur pensée historique, en particulier l'évolution de ces savoirs au fil de cette formation. Plusieurs enseignants d'histoire du Québec, quel que soit le programme en vigueur, demeurent réticents à enseigner la méthode historique à leurs élèves (Charland, 2003 ; Demers et Éthier, 2013 ; Lanoix, 2015 ; Martineau, 1999a et 2010), pour toutes sortes de raisons dont certaines relèvent du contexte ou des théories de l'apprentissage et d'autres, des finalités de l'enseignement. Ils perçoivent d'abord l'enseignement de l'histoire comme l'étude des faits du passé, ayant comme principal objectif la transmission d'une culture générale aux élèves (Lanoix, 2015 ; Moisan, 2010). Par ailleurs, les enseignants québécois auraient de la difficulté à bien définir la méthode historique, pourtant au cœur de la discipline, allant jusqu'à rejeter l'idée de son efficacité, celle-ci étant même perçue comme un obstacle à l'acquisition de connaissances (Moisan, 2010), alors que les études indiquent que l'apprentissage de cette méthode favoriserait l'intégration du contenu déclaratif (Éthier, Cardin et Lefrançois, 2014 ; Monte-Sano, 2008 ; Nokes, Dole et Hacker, 2007 ; Wineburg, 2001). Le fait que les enseignants favoriseraient encore aujourd'hui l'acquisition d'une culture générale au détriment d'une maîtrise des compétences disciplinaires prescrites par les programmes de formation laisse entendre que ni leur formation universitaire, ni leur formation professionnelle, ni les programmes de formation eux-mêmes ne les ont convaincus. Retenons que le regard que les étudiants portent sur leur discipline exerce une influence directe sur leur propre apprentissage et, plus tard, sur leur enseignement et le choix des objectifs qu'ils voudront atteindre (Barton et Levstik, 2004 ; Hammerness et coll., 2005 ; Hattie, 2009).

Il faut aussi que l'enseignement de la méthode historique et de la pensée historique soit fait de façon substantielle. Si un seul cours peut toujours réussir à développer en partie les compétences disciplinaires des étudiants, il serait fort étonnant qu'il soit suffisant. Une étude récente qui cherchait à analyser de façon qualitative les raisons du choix d'une source par 14 étudiants se destinant à l'enseignement au primaire a constaté que les choix et justifications des participants étaient parfois plus approfondis à la fin de leur cours de méthodologie en sciences sociales qu'au début, mais que leur

évaluation critique des ressources pédagogiques partagées en ligne était incomplète ou limitée (Gallagher, 2022).

Évaluer les connaissances, déclaratives ou procédurales, que les enseignants et les futurs enseignants possèdent sur la pensée historique est important si on veut savoir quels pourraient être les points à améliorer dans leurs formations universitaires comme professionnelles. Il serait ainsi avantageux de développer des outils permettant de mesurer leurs connaissances procédurales, mais aussi leurs représentations sur les concepts clés liés à la pensée historique et d'évaluer s'ils mesurent bien leur importance. Il devient alors intéressant, par exemple, de demander aux participants de définir dans leur mot la pensée historique, d'en identifier ses principaux concepts et de préciser pourquoi ils les jugent utiles pour l'historien.

Il est important de mieux comprendre les forces et faiblesses des étudiants, afin de cerner ce qui fonctionne et ce qui pourrait être amélioré dans le programme de formation. Pour cela, il convient de s'intéresser à la mise en œuvre des concepts disciplinaires par les étudiants, mais aussi à l'évolution des connaissances épistémologiques des étudiants durant leur formation de quatre années. Notre étude pourrait permettre le développement d'outils visant à vérifier le besoin de formation chez les enseignants, voire fournir aux associations d'enseignants, aux centres de service scolaire ou aux universités des outils de formation continue ou même d'évaluation. Elle pourrait également amener les universités à revoir le contenu de certains cours et à évaluer certains aspects liés aux stages en enseignement.

### **1.5 Synthèse et question de recherche**

Comme nous l'avons vu, l'histoire est une science de l'interprétation ; elle demande l'utilisation d'une méthode critique d'analyse, la méthode historique, et d'un mode de raisonnement particulier à cette discipline, la pensée historique. Cette démarche scientifique est très complexe et difficile à mettre en œuvre par les historiens et, à plus forte raison, par les élèves. La recherche empirique indique que la prise en compte du contexte historique est ce qui semble poser le plus de problèmes aux élèves et aux étudiants universitaires. Depuis 2004, les programmes de formations québécois en histoire exigent des enseignants qu'ils développent la pensée historique de leurs élèves



et la méthode historique. Cet enseignement se fait surtout au secondaire, mais débute en principe au primaire, alors que les élèves doivent déjà tenir compte de l'importance de la preuve en histoire. La recherche indique en outre que l'enseignement de la méthode historique serait bénéfique aux élèves, autant dans leur formation disciplinaire que dans leur formation générale, puisqu'elle favoriserait de plus le développement de la pensée critique. Cependant, les études constatent aussi que les enseignants québécois n'enseignent pas ces savoirs en classe et favorisent plutôt la mémorisation de faits et la formation d'une identité nationale. On pourrait rendre responsable, entre autres, la formation universitaire des enseignants d'histoire, celle-ci ne semblant pas permettre aux futurs enseignants d'histoire de développer une connaissance suffisante et vérifiable de la méthode historique et de la pensée historienne. Cependant, il n'existe pas, à notre connaissance, de recherche qui s'est penchée sur le lien entre la formation universitaire des enseignants d'histoire québécois et leurs connaissances de ces savoirs. Cela nous amène à nous poser la question de recherche suivante : quelles connaissances les futurs enseignants d'histoire possèdent-ils sur la méthode historique et la pensée historienne, des savoirs qu'ils devront enseigner au secondaire ?

## 2 CADRE CONCEPTUEL

Afin de pouvoir répondre à notre question de recherche et d'évaluer les connaissances des futurs enseignants d'histoire portant sur la méthode historique et la pensée historique, il convient de définir trois concepts centraux qui nous permettront de mieux définir ces concepts : les connaissances, la méthode historique et la pensée historique. Pour nous aider à mieux définir le concept très complexe de connaissances, nous avons fait le choix de nous appuyer sur le modèle proposé par les cognitivistes qui distingue celles-ci par types de connaissances, les unes étant déclaratives, les autres procédurales ou encore conditionnelles. Nous verrons que les enseignants doivent maîtriser des connaissances procédurales et conditionnelles précises afin que leurs élèves puissent acquérir un raisonnement spécifique à la discipline enseignée et devenir autonomes. En histoire, il s'agira de développer la méthode historique et la pensée historique des élèves, dont les principales caractéristiques seront présentées dans ce chapitre. Bien que ces deux concepts soient parfois définis de façon différente par les divers chercheurs en didactique, de nombreux points communs existent. Nous brosserons ensuite un portrait des outils d'évaluation de la pensée historique développés par différents chercheurs en didactique. Ce portrait nous servira de guide pour la construction de nos propres outils méthodologiques. Finalement, nous présenterons les objectifs spécifiques qui découlent de notre cadre conceptuel après avoir fait une synthèse de ce chapitre.

### 2.1 La psychologie cognitive et les connaissances

De nombreuses théories sur les connaissances et leurs acquisitions existent, en philosophie, en psychologie comme en éducation. Nous avons cependant fait le choix, pour notre recherche, de nous appuyer sur la théorie des connaissances développée par le courant cognitiviste, et ce, pour deux raisons. La première est d'ordre conceptuel, les cognitivistes proposant un modèle qui distingue très bien les connaissances factuelles des connaissances associées aux savoir-faire, dites procédurales. Puisqu'on assimile souvent de façon erronée la discipline de l'histoire à la simple acquisition de connaissances factuelles et que le raisonnement d'un historien apparaît opaque aux élèves, sinon aux enseignants, il est très important de bien cerner la différence, mais aussi l'interaction entre les connaissances factuelles et procédurales. Ceci est surtout fondamental en éducation, puisque comme le préconisait Bruner (1965), les élèves doivent être au moins aussi conscients des stratégies de leur pensée qu'ils le sont des

choses qu'ils doivent mémoriser. Cela permet d'acquérir des connaissances, mais aussi de savoir comment et pourquoi les acquérir.

Le courant cognitiviste a produit de nombreuses recherches sur l'importance des connaissances liées à un domaine spécifique. Selon Alexander et Judy (1988), cette recherche a établi deux points importants. D'abord, de façon générale, ceux qui en connaissent plus sur un domaine comprennent et mémorisent mieux les choses portant sur ce domaine que ceux qui ne le connaissent que de façon limitée ou ne le connaissent pas. Deuxièmement, ceux qui sont conscients et en contrôle du processus cognitif (actions, raisonnement, etc.) adéquat à la réalisation d'une tâche la réussissent mieux. Ces deux points ont été bien montrés par Wineburg (2001) lorsqu'il a constaté que les historiens qui maîtrisent la pensée historique peuvent plus facilement acquérir de nouvelles connaissances sur un sujet historique, même s'ils connaissent moins ce sujet particulier, que les étudiants universitaires qui ne maîtrisent pas cette pensée, même s'ils ont devant eux les mêmes sources. Tout simplement, l'historien et l'étudiant universitaire ne recourent pas aux mêmes stratégies cognitives devant des sources historiques.

La deuxième raison pour privilégier le courant cognitiviste est d'ordre pratique : en Europe, aux États-Unis et au Québec, une importante quantité d'études empiriques qui portent sur la question de la pensée historique, s'inspirent des théories cognitivistes sur les connaissances et cela nous permet de nous appuyer sur cette même base théorique générale qui est reconnue par la communauté scientifique, tout en permettant de comparer nos résultats avec les données issues de ces nombreuses recherches internationales. On peut aussi ajouter que, depuis une refonte des programmes de formation québécois en 2004-2005, l'approche cognitiviste, en particulier l'enseignement-apprentissage de concepts, est celle qui est désormais privilégiée au Québec (Simard, Bouvier et Chiasson Desjardins, 2015).

La psychologie cognitive s'est intéressée à l'analyse ainsi qu'à la compréhension du processus de traitement de l'information des individus (Tardif, 1997), notamment en s'interrogeant sur le concept de connaissances. Not (1979) avance que la connaissance ne se transmet pas et, pour l'essentiel, on ne l'invente pas, car celle-ci est

[...] déjà structurée sous forme de culture et, en cela, elle préexiste à l'individu

et elle lui survit ; tout au plus peut-il la marquer de sa griffe. Connaitre c'est bien construire [...], mais construire c'est finalement reconstruire. (p. 168)

Dans son ouvrage, Not (1979) distingue trois types d'apprentissages en s'appuyant sur la notion de structuration de la connaissance. La première, l'« hétérostructuration », voit les enseignants structurer les savoirs des élèves, faisant en sorte que l'objet de savoir a priorité sur le sujet qui veut savoir. Selon Not, le béhaviorisme procède de l'hétérostructuration, puisque cette approche pédagogique assimile l'apprentissage à une construction synthétique qui cherche en premier lieu à ce que l'élève se conforme à un comportement. Ici, c'est avant tout l'action de l'enseignant qui forme l'élève, comme si on formait un objet. Ce type d'enseignement programmé est souvent constitué d'une série d'actes partiels demandant chacune une réponse attendue de l'élève. Le savoir est ici confondu avec l'idée de comportement, plutôt qu'avec l'idée de connaissance.

Le deuxième type d'apprentissage, l'« autostructuration », se situe à l'opposé du premier. Ici tout est centré sur l'activité constructive de l'élève, qui se fait par l'observation ou l'invention. Le rôle de l'enseignant est subordonné à celui de l'élève. Ce dernier choisit comment il met en marche l'acquisition de son savoir, mais aussi les activités d'apprentissage et même les contenus. Cependant, Not considère que si l'élève peut être amené de cette façon à être plus sensible « à ce qu'on veut lui faire apprendre, il n'est pas sûr qu'on parvienne par le fait même à accroître ou même à créer l'envie de l'apprendre » (p. 149). L'autostructuration présuppose que l'élève peut déjà choisir de façon éclairée et mature ce qu'il doit apprendre. Cependant, pour que la connaissance puisse prendre du sens et de la valeur pour les élèves, il faut qu'elle puisse être reliée à leur vie, mais la vie c'est aussi le devenir. L'apprentissage doit donc se concevoir davantage comme un processus à long terme, un projet ou un dessein, dans lequel l'élève se transformera, plutôt que dans une perspective courte ou ancrée dans le présent.

L'« interstructuration », préconisée par Not, tient compte de ce devenir, en privilégiant l'articulation entre le sujet qui veut connaître et l'objet de cette connaissance. L'élève possède un savoir quand il est capable de l'intégrer à sa personnalité. Dans ce type d'apprentissage, la connaissance découle de l'activité des élèves, ils demeurent donc au

centre de l'apprentissage, mais l'enseignant y tient un rôle important, puisqu'il doit favoriser la médiation entre le savoir et l'élève. Il agence les situations d'apprentissage pour aider l'apprentissage de ses élèves et leur propose les activités et les moyens permettant d'atteindre la réussite. Ainsi, alors que l'hétérostructuration cherche à imposer un comportement aux élèves et que l'autostructuration tient pour acquis que les élèves peuvent construire seuls ou presque leur savoir, l'interstructuration cherche à les amener à construire et reconstruire par eux-mêmes leurs connaissances, mais en encadrant leurs activités et en les guidant sur les moyens permettant d'acquérir un savoir. Sous diverses formes et variantes, on peut dire que l'interstructuration est préconisée par de nombreux chercheurs en éducation, par exemple Barth (2015) qui reprend l'idée de l'enseignant comme médiateur entre les élèves et le savoir. Mais quels types de connaissances devrait-on privilégier dans la formation des élèves ?

Plusieurs auteurs associés au courant cognitiviste ont tenté de définir les caractéristiques permettant de différencier les divers types de connaissances et de comprendre comment les individus traitent et utilisent ces dernières. Nous avons choisi de présenter quatre manières de classer les connaissances. Une première classification, classique, distingue les connaissances déclaratives et procédurales. Brien (1998), qui la défend, s'est aussi intéressé aux attitudes et aux compétences qui permettent à un expert de maîtriser un domaine donné. À ce modèle, Tardif (1997) ajoute une troisième catégorie de connaissances directement associée à l'idée d'expertise, les connaissances conditionnelles ; le modèle d'Anderson et coll. (2001) avance que les connaissances doivent être liées à un domaine et à un contexte donné ; de la même façon, Hirst (1974), parle de « formes » de connaissances ou de savoirs qui sont associés à des sujets ou domaines particuliers (histoire, religion, mathématiques, etc.), alors que Shulman (2013) privilégie la notion de *pedagogical content knowledge*, afin de démontrer que les connaissances que doivent maîtriser les enseignants varient d'une discipline enseignée à l'autre et que chaque domaine fait appel à un raisonnement spécifique que doivent développer les élèves.

Dans son ouvrage, Brien (1998) présente le modèle de classification classique des connaissances issu de la psychologie cognitive. Ce modèle propose deux types de connaissances : déclaratives et procédurales. Les connaissances déclaratives sont des connaissances pouvant en général être portées à la conscience. Elles sont souvent

factuelles (représentations, ensembles de propositions, etc.). Comme leur nom l'indique, ces connaissances ont la caractéristique de pouvoir être déclarées et d'être aisément présentées par les enseignants aux apprenants, qui n'auront bien souvent qu'à se les représenter pour les assimiler ou les comprendre. En histoire, la recherche indique, nous le rappelons, que les enseignants d'histoire du secondaire privilégient les connaissances déclaratives et la rétention de faits (Charland, 2003 ; Martineau, 1999b ; Paxton, 1997). Ce type de connaissances ne se limite pas à des dates ou des noms à mémoriser, car on peut y retrouver aussi les schémas explicatifs, telles une pyramide sociale ou une échelle du temps. L'acquisition de connaissances déclaratives peut-être très bénéfique aux élèves, mais la seule mémorisation de faits ne permettra pas de développer adéquatement la pensée historique.

La deuxième catégorie concerne les connaissances procédurales. Elles permettent d'exécuter des opérations sur des objets ou encore de réaliser des opérations à partir de faits. Celles-ci sont plus difficilement portées à la conscience, puisqu'il faut les opérationnaliser. Comme nous l'avons déjà dit, la notion de connaissances déclaratives, c'est « savoir que », alors que les connaissances procédurales, c'est « savoir comment faire » (Moniot, 1993). Un individu peut connaître ce qu'est la conduite d'une automobile, mais, pour savoir comment la conduire, il doit posséder des connaissances procédurales. On parle de connaissances procédurales dans un domaine donné lorsqu'on parle d'exécuter des opérations dans un domaine particulier (Brien, 1998).

Les connaissances déclaratives et procédurales ne sont pas des connaissances qui s'opposent l'une, l'autre. Les individus peuvent très bien posséder des connaissances déclaratives et procédurales sur un même sujet, mais pas toujours. Les connaissances sont appelées duelles lorsqu'un individu possède des connaissances déclaratives et procédurales sur un même sujet (Brien, 1998). On devrait s'attendre à ce qu'un enseignant possède des connaissances duelles, puisqu'il doit à la fois pouvoir exécuter une procédure et nommer et expliquer aux élèves les différents éléments associés à celle-ci. De nombreux didacticiens considèrent que l'apprentissage de l'histoire doit s'appuyer efficacement sur les connaissances déclaratives comme sur les connaissances procédurales, en particulier les chercheurs associés à l'approche conceptuelle, que nous verrons plus en détail à la section 2.2.3, laquelle distingue les connaissances substantives de premier ordre, qui sont déclaratives, des connaissances de deuxième

ordre, qui sont procédurales (Gestsdóttir, van Boxtel et van Drie, 2018 ; Lee, 2005 ; VanSledright, 2011). Les connaissances sont aussi en lien avec l'attitude de l'individu, c'est-à-dire sa disposition vis-à-vis une situation qui détermine ses choix, ses décisions, mais aussi avec sa capacité à accomplir une tâche donnée. Un expert se définit donc comme « celui qui possède les connaissances déclaratives, les connaissances procédurales, les attitudes et les compétences d'un domaine donné » (Brien, 1998, p. 246). Cependant, certains ont avancé que les connaissances procédurales sont plus complexes et ont proposé une nouvelle catégorisation.

Marzano et coll. (1988) suggèrent de diviser les connaissances procédurales en deux catégories, procédurales et conditionnelles, tout en gardant le concept de connaissances déclaratives. C'est l'approche que favorise Tardif (1997) dans son ouvrage qui porte sur l'apport de la psychologie cognitive à l'enseignement. Alors que les connaissances déclaratives sont décrites de façon similaire à celles que propose Brien (1998), les connaissances procédurales renvoient de façon plus spécifique à un savoir-faire, aux étapes qui permettent de réaliser une action. Il s'agit pour l'individu de « savoir comment » réaliser une action, une procédure, une démarche. La troisième catégorie, les connaissances conditionnelles, sont liées à la prise de conscience des conditions qui exigent l'usage d'une connaissance. Dans quelles circonstances doit-on utiliser une démarche, « pourquoi » et « quand » doit-on utiliser telle opération ? Le milieu scolaire négligerait ce type de connaissances, selon Tardif (1997). Cependant, les connaissances conditionnelles sont centrales à l'enseignement d'une discipline, car elles permettent le transfert des apprentissages et l'acquisition d'une expertise. En effet, un individu peut connaître une procédure, il peut la mettre en œuvre, mais, pour être considéré comme un expert, il doit aussi savoir quelles conditions sont nécessaires à cette mise en œuvre. Un expert sait donc quand et pourquoi il doit appliquer les connaissances déclaratives et procédurales adéquates, ce qui lui permet aussi d'opter pour la meilleure stratégie devant une tâche. C'est pour cette raison que certains auteurs les nomment aussi « connaissances stratégiques » (Glover, Running et Bruning, 1990). C'est aussi ce que certains identifient à une compétence, soit un agir autonome, intentionnel et récurrent mobilisant en temps opportuns et de façon efficace les ressources adaptées à une situation normale dans son domaine d'expertise (y compris les connaissances déclaratives et procédurales, les outils extérieurs à soi-même et, au besoin, d'autres personnes) (Gouvernement du Québec, 2020, p. 38).

Une autre approche influente et souvent citée par les chercheurs est celle d'Anderson et coll. (2001), qui classe les connaissances en quatre catégories majeures. La première comprend les connaissances factuelles qui aident les élèves à se familiariser avec une discipline et à en connaître les termes spécifiques, le vocabulaire technique ou encore les éléments clés. Viennent ensuite les connaissances conceptuelles, qui portent sur les relations des éléments de base entre eux et sur leur fonctionnement : connaître les théories et modèles, les classifications et catégories, etc. Suivent les connaissances procédurales, qui touchent aux procédures et aux critères permettant de mettre en œuvre des compétences ou des techniques liées à un domaine spécifique. Ici, à la différence de Tardif, on considère que les critères qui permettent de savoir quand utiliser la procédure adéquate font partie des connaissances procédurales. Quant à elles, les connaissances métacognitives renvoient à deux choses : la connaissance de sa propre conscience et sa capacité à la contrôler, à s'autoréguler. Connaître les conditions nécessaires pour recourir à telle ou telle stratégie fait partie de cette catégorie de connaissances.

Anderson et coll. (2001) font remarquer que, selon les études, les élèves ne parviennent pas à faire des liens entre les faits et les éléments qu'ils apprennent en classe, au contraire de l'expert qui peut les classer et les catégoriser aisément. En fait, le novice ne parvient pas à organiser les faits de façon adéquate ni à bien classer l'information apprise en classe, ce qui empêche le transfert des apprentissages. L'expert, au contraire, grâce à ses connaissances conceptuelles, peut facilement organiser et catégoriser l'information afin de l'utiliser dans différents types de situations. Si on ne leur permet pas d'aller au-delà de la rétention d'information, les élèves se retrouvent souvent limités à ne pouvoir que retransmettre celle-ci.

L'expert doit pouvoir organiser et classer l'information, il doit connaître les procédures et les méthodes spécifiques à son domaine et il doit être capable de tenir compte des conditions qui permettent d'utiliser de façon efficace les informations et les procédures de son domaine d'expertise. Dans le cas de l'enseignant, il est important qu'il soit aussi capable d'expliquer sa démarche et de justifier chaque étape, afin de faciliter l'apprentissage de ses élèves. Il faut donc que l'enseignant possède une maîtrise adéquate des savoirs disciplinaires qu'il enseigne, qu'il soit capable de les mettre en œuvre et de les expliquer en détail.



Une autre façon de catégoriser les connaissances est celle de Shulman (2013), qui propose trois types de connaissances pour guider la recherche en éducation. Cette classification part de l'idée que les connaissances varient d'une discipline à l'autre, car le raisonnement que l'élève doit utiliser en mathématiques n'est pas le même que celui qui doit être opéré en histoire (Pallas, Neumann et Campbell, 2017). Tout d'abord, Shulman (2013) considère la connaissance portant sur le contenu (*content knowledge*) qui concerne les savoirs associés spécifiquement au domaine enseigné et qui correspondent donc aux savoirs disciplinaires. En histoire, on pourrait dire que les connaissances factuelles, la méthode historique et la pensée historienne ou encore leurs interactions peuvent être associées au *content knowledge*. Le deuxième type concerne les connaissances curriculaires (*curricular knowledge*). Il s'agit de connaissances portant sur le curriculum : ce qui doit être enseigné, le programme de formation, les évaluations prescrites, etc. Le troisième type de connaissances est lié à l'enseignement des savoirs disciplinaires (*pedagogical content knowledge* ou PCK).

Les PCK se subdivisent en deux catégories. La première concerne la manière de rendre intelligibles et compréhensibles les savoirs disciplinaires aux élèves. Par exemple, en faisant les bonnes analogies, en utilisant des schémas, etc. La deuxième catégorie touche plutôt les connaissances portant sur le processus d'apprentissage de ces savoirs disciplinaires par les élèves : quelles sont leurs difficultés, leurs facilités, leurs conceptions erronées sur ces savoirs, leurs représentations sociales, etc. Le PCK exige donc bien plus qu'une connaissance des savoirs disciplinaires, il demande que les enseignants comprennent très bien le processus d'apprentissage menant à leur acquisition par les élèves. C'est pourquoi le développement du PCK devrait être considéré comme indispensable dans la formation des maîtres. Dans le monde francophone, qui différencie les concepts de pédagogie et de didactique, il serait peut-être plus adéquat, pour éviter toute confusion et par souci de précision, de parler de savoirs d'ordre didactique lorsqu'on parle de PCK.

Comme nous l'avons vu dans notre problématique, l'enseignement de l'histoire au secondaire semble privilégier les connaissances factuelles, la mémorisation d'évènements, de dates ou de noms, au détriment de l'apprentissage des connaissances procédurales, c'est-à-dire le raisonnement de l'historien, qui est un élément central de cette discipline (Charland, 2003 ; Lanoix, 2015 ; Moisan, 2010 ; Van Hover et Yeager,

2007 ; Wineburg, 2001 ; 2018b). Les enseignants d'histoire ne doivent pas se limiter à maîtriser eux-mêmes ce raisonnement, par exemple en sachant comment opérationnaliser la pensée historique, mais ils doivent aussi maîtriser les savoirs d'ordre didactique (PCK) associés à ce raisonnement, afin de pouvoir les développer chez leurs élèves (Pallas, Neumann et Campbell, 2017).

## 2.2 La méthode historique et la pensée historique

Une discipline peut se définir comme une catégorie de connaissances spécialisées produites selon des méthodes particulières utilisées par ceux qui la pratiquent (VanSledright et Limon, 2006). Lorsqu'on pense à des connaissances spécialisées liées à un domaine donné, on parle de savoirs disciplinaires. On peut définir les savoirs disciplinaires comme « les savoirs produits par les chercheurs dans les diverses disciplines scientifiques, leur production de connaissance au sujet du monde » (Martineau et Gauthier, 1999, p. 3). Toutefois, l'enseignant ne produit pas ces savoirs ; il les interprète et les utilise dans le cadre de son enseignement, lequel est lui-même structuré par des programmes de formation construits par différents experts, notamment disciplinaires (Martineau et Gauthier, 1999). Les savoirs disciplinaires qui intéresseront notre recherche sont la méthode historique et la pensée historique, des connaissances procédurales qui semblent négligées dans l'enseignement de l'histoire, bien qu'elles soient des connaissances procédurales fondamentales pour cette discipline et fassent partie des connaissances curriculaires que doivent posséder les enseignants d'histoire du secondaire, tel que l'exigent les programmes de formation (Gouvernement du Québec, 2004 ; 2007 ; 2017). Le premier savoir disciplinaire, la méthode historique, est surtout associé à une démarche d'analyse, constituée d'étapes à suivre.

Il est important de noter que, quelle que soit l'approche privilégiée par les auteurs, la méthode historique (qu'on peut aussi appeler la méthode critique) et la pensée historique doivent être mises en marche simultanément lors de l'analyse de sources historiques. La pensée historique ne peut se réaliser sans preuve et la méthode historique ne peut être efficace sans le raisonnement que permet la pensée historique ; aucune des deux n'a de sens en l'absence d'un problème (Febvre, 1992). Au Québec, depuis les quatre dernières décennies, l'apprentissage de la méthode historique au secondaire est

considéré comme essentiel à la formation de citoyens responsables, puisqu'elle permet de développer leur pensée critique (Gouvernement du Québec, 1982).

### 2.2.1 La méthode historique dans les écrits scientifiques

En histoire, on parle de méthode historique lorsqu'on veut décrire la pratique des historiens. Il n'y a pas d'histoire globale de la méthode historique (Koselleck, 2011) et il existe par ailleurs différentes façons de présenter cette méthode chez les historiens. Certains ont tenté de faire l'histoire des divers aspects de la méthodologie utilisée par les historiens, souvent en partant du 19<sup>e</sup> siècle occidental. Par exemple, Novick (1988) s'est intéressé au concept d'objectivité et à ses origines, White (2014) aux différents langages historiographiques et Grafton (1997) à l'histoire de la documentation chez les historiens depuis Ranke. Prost (2010) considère que l'histoire n'a pas de méthode spécifique, mais possède plutôt des méthodes. Cependant, on peut considérer que toutes les variantes de la méthode historique nécessitent l'utilisation de sources comme preuves historiques, exigent que les historiens se questionnent sur ces sources et demandent qu'ils les analysent de façon critique (faire des liens, corroborer, vérifier leur crédibilité et leur authenticité, etc.).

Pour VanSledright (2014), la méthode historique est associée à des stratégies cognitives pour répondre à des questions historiques. Ces stratégies incluent : lire, analyser, identifier, classer et interroger les sources, évaluer la perspective de leurs auteurs, examiner leur fiabilité, corroborer les sources, contextualiser et déterminer les relations de cause à effet. Chez Martineau (1999b), dont les travaux ont inspiré en partie les programmes québécois de formation en histoire au secondaire adoptés en 2004 et 2007, la méthode historique se compose de quatre étapes : la formulation d'hypothèses, la recherche de données (de sources historiques), l'analyse et l'interprétation de ces données et la présentation des résultats. Le rôle des questions en histoire étant fondamental dans l'exercice de la méthode historique (Boutonnet, 2009 ; Febvre, 1992 ; Marrou, 2007 ; Martineau, 2010 ; Prost, 2010), on peut donc définir la méthode historique comme une critique et une analyse de sources qu'utilisent les historiens pour répondre à des questions portant sur le passé.

Boutonnet (2009) constate que le terme « méthode historique » est surtout présent chez

les historiens francophones, alors que les didacticiens anglophones privilégient plutôt le concept de pensée historique (*historical thinking*). La méthode historique renverrait surtout à l'idée d'une démarche, d'une procédure à suivre, d'ordre pratique, tandis que la pensée historique est plutôt associée à un mode de raisonnement, qui rappelle la pensée critique (Boutonnet, 2009 ; Martineau, 1999b ; Ségal, 1990).

Dans les écrits scientifiques, les conceptions et définitions de la pensée critique abondent, ce qui rend difficile la tâche aux pédagogues qui veulent la développer chez les élèves ou chez les étudiants universitaires (Kpazaï, 2018). Cependant, Kpazaï (2018) considère que deux conceptions de la pensée critique peuvent être utiles en didactique, puisqu'elles s'appuient à la fois sur des théories connues du monde de l'éducation, plus particulièrement celles de Dewey, Schön et Habermas, mais aussi parce qu'elles ont aussi influencé les chercheurs en pédagogie. La première conception est celle de Lipman, dans laquelle la pensée critique est associée à un raisonnement complexe qui cherche à améliorer la pratique et à répondre à des problématiques métacognitives en tenant compte de la matière, de la méthode et du contexte. Celle-ci permet aux individus, dans un contexte donné, de « discerner, parmi les informations qu'ils reçoivent, celles qui sont les plus pertinentes au regard des buts qu'ils veulent poursuivre, de celles qui le sont le moins » (Kpazaï, 2018, p. 18). La pensée critique de Lipman se définirait par trois éléments caractéristiques. Le premier est qu'elle doit s'appuyer sur des critères, des règles, des principes qui doivent lui procurer sa solidité, un socle. Sans ces critères, le raisonnement serait simplement arbitraire, dénué de fondement. Deuxièmement, elle tient compte du contexte, comprenant que chaque situation possède sa spécificité et qu'elle doit être flexible, s'adapter au contexte. Finalement, elle est autocorrectrice, puisqu'elle permet à l'individu de constater ses limites, ses faiblesses et de se corriger en conséquence.

La conception de la pensée critique de Lipman est intéressante, car elle permet de bien comprendre en quoi l'apprentissage de la méthode historique permet de développer la pensée critique, en fournissant des critères solides aux élèves leur permettant d'interpréter des documents historiques (se fonder sur de la preuve, chercher à les corroborer, examiner leur validité, etc.), de contextualiser et de corriger éventuellement leur interprétation.

Une deuxième conception de la pensée critique utile aux didacticiens, selon Kpazaï (2018), est celle de Van Manen, qui renvoie au concept de « niveau de réflexivité » et qui est plus directement associée à l'enseignement. Elle apparaît aussi plus politisée et moins axée sur la méthodologie que celle de Lipman. On trouve dans cette conception trois niveaux de réflexivité : technique, pratique ou herméneutique et critique. Au premier niveau se situe la réflexivité technique, dans lequel l'individu concentre sa réflexion à résoudre un problème donné. Dans le cas d'un enseignant, il s'agira pour lui de rechercher les meilleurs moyens possibles pour que ses élèves réussissent à répondre à des problèmes pédagogiques et de produire des résultats quantifiables. Le but, les objectifs ou encore les conséquences à long terme de l'enseignement ne sont pas, à ce niveau, des objets de réflexion chez l'enseignant. Ce dernier s'attache surtout à répondre à des situations très particulières, par exemple, faire en sorte que ses élèves réussissent un examen ministériel.

La réflexivité pratique ou herméneutique, située au deuxième niveau, renvoie à une prise de conscience, chez l'enseignant, qu'il existe des objectifs plus substantiels en enseignement que la réussite de simples tâches décontextualisées. À ce niveau, l'enseignant tient compte du contexte de sa classe, de chaque élève, de ses expériences passées d'enseignant, etc. Il s'interroge sur ses pratiques, sur son enseignement, et les remet en question, ce qui lui permet de mieux s'adapter à ses élèves. Au troisième niveau, la réflexivité critique permet à l'enseignant d'être autonome en étant attentif aux aspects politiques, économiques et éthiques de l'enseignement. Ici, il peut évaluer si son enseignement permet de contribuer à une société meilleure et plus juste. Il s'agit ici du « plus haut niveau de réflexivité, l'idéal de la rationalité que poursuit la mise en valeur des fins éducationnelles dans l'autodétermination, dans la communauté et dans les principes de base de justice, d'égalité et de liberté » et qui peut permettre à l'enseignant d'être « transformant » (Kpazaï, 2018, p. 22).

L'intérêt de la conception de Van Manen est qu'elle rappelle l'importance que l'enseignant doit accorder aux objectifs de son enseignement. Tout en tenant compte du fait que les conceptions épistémologiques des enseignants sur la pensée historique ont une grande influence sur les objectifs de leur enseignement (Gomez-Carrasco, Rodriguez-Median, Lopez-Facal et Monteagudo-Fernandez, 2020). Comme nous l'avons vu dans notre problématique, les enseignants d'histoire semblent accorder peu

d'importance au développement de la méthode historique et s'appuient beaucoup sur le manuel. Leur enseignement viserait d'abord à développer des connaissances générales en histoire. On peut donc penser que la réflexivité dans de tels cours d'histoire se situerait davantage au premier niveau, celui de la technique, et qu'ils ne permettraient pas de développer chez leurs élèves une réelle autodétermination. Cela soulève aussi la question de la propre prise de conscience des enseignants d'histoire : quelles connaissances l'histoire permet-elle de développer chez leurs élèves et en quoi serait-elle importante dans la formation citoyenne ?

Il existe un lien intrinsèque entre la méthode historique et la pensée historienne, car il ne peut exister une véritable méthode efficace sans pensée critique, et, pour être rigoureux, le raisonnement doit s'appuyer sur une méthode. Il faut donc concevoir la méthode historique et la pensée historienne comme un tout plutôt que de tenter de les distinguer de façon complète. On pourrait avancer que la méthode historique est la procédure à suivre, alors que la pensée historienne constitue la pensée critique des historiens, c'est-à-dire le processus cognitif qui permet de mettre en marche cette procédure de façon rigoureuse et efficace.

### **2.2.2 La pensée historienne dans les écrits scientifiques**

Alors que les étapes de la méthode historique sont présentées par les différents auteurs d'une façon assez similaire à l'analyse critique de sources que nous avons décrite plus haut, les éléments centraux de la pensée historienne peuvent différer ; tout comme celle de la pensée critique (Kpazaï, 2018), sa définition semble ne pas faire consensus (Smith, 2018). Cela s'explique par le fait qu'elle cherche à décrire une chose plus abstraite qu'une simple démarche : le raisonnement des historiens. La pensée historienne est en constant changement depuis les débuts de l'histoire (Dhoquois, 1991). Au contraire de la méthode historique, il est plus difficile de trouver un fil conducteur reliant toutes les définitions de la pensée historienne (Moreau, 2012). Il apparaît donc important de présenter les différents courants en didactique de l'histoire que nous considérons les plus influents sur le plan de la recherche empirique, en donnant un aperçu de leurs principales caractéristiques afin de mieux comprendre leurs différences et leurs ressemblances. Il faut cependant garder à l'esprit que les différents courants sont plus complémentaires qu'antagonistes.

Les courants de recherche portant sur la pensée historique qui nous semblent les plus intéressants sont ceux qui ont permis de produire une certaine quantité de recherche empirique. Il ne s'agit pas de courants idéologiques fermés qui proposent des concepts en opposition ou qui reposent sur des approches épistémologiques tout à fait différentes. Il faut comprendre également qu'ils ne fonctionnent pas en vase clos. De nombreux auteurs associés à certains courants sont fréquemment cités par des auteurs qu'on peut associer à d'autres courants. Sur le plan épistémologique, tous les courants que nous allons voir considèrent l'histoire comme une enquête pour répondre à des questions sur le passé et qui nécessitent une analyse critique de sources permettant de fournir de la preuve à la construction d'une interprétation (Chapman, 2011 ; Seixas et Morton, 2013 ; VanSledright, 2014 ; Wineburg, 2001).

L'une des principales différences entre les courants est liée à leur façon de concevoir la pensée historique et de définir les étapes ou les concepts importants qui y sont associés. Un premier courant, l'approche conceptuelle, met surtout l'accent sur le processus cognitif et la notion de concepts, alors qu'un deuxième, l'approche méthodologique, conçoit la pensée historique comme une méthode d'analyse de sources historiques qui s'appuie sur des heuristiques. Une troisième approche, holistique, cherche à évaluer des éléments méthodologiques, le processus cognitif et la façon de conceptualiser l'histoire : comment les élèves se représentent-ils l'histoire ? D'autres auteurs se situent, quant à eux, à mi-chemin entre les divers courants. D'ailleurs, malgré les noms que plusieurs didacticiens ont donnés aux diverses approches et qui identifient celles-ci à un territoire, leurs auteurs ne se limitent pas aux territoires géographiques britannique (conceptuelle), étatsunien (méthodologique) ou néerlandais (holistique) et des chercheurs basés aux États-Unis peuvent être associés à l'approche britannique (conceptuelle), comme VanSledright. Il nous semble plus judicieux de parler d'approche méthodologique plutôt qu'étatsunienne, d'approche conceptuelle lorsqu'on parle de l'approche britannique et d'approche holistique pour l'approche néerlandaise.

### **2.2.3 L'approche conceptuelle**

Le premier courant, l'approche conceptuelle, est considéré comme celui qui s'est lancé le premier dans une étude détaillée de la pensée historique des élèves en tentant de décrire les caractéristiques liées à son apprentissage (Yelle et Déry, 2017). Cette

approche, qui s'inspire de la psychologie cognitive et des travaux de Piaget (Shemilt, 1983), conçoit cet apprentissage comme une progression qui doit mener à une compréhension de plus en plus complexe de l'histoire chez les élèves. On veut que les élèves parviennent par étape jusqu'à un stade élevé de la pensée historique, à un haut degré de maîtrise de l'analyse historique (Lee, Dickinson et Ashby, 2001). C'est pourquoi plusieurs chercheurs associés à cette approche considèrent qu'il existe des stades d'apprentissage de la pensée historique.

L'un des premiers à s'intéresser à cette question, Shemilt (1983), identifiait un premier stade dans lequel le questionnement, la recherche de lien causal et la logique interne sont absents chez les élèves. Le « quoi » l'emporte sur le « pourquoi », jugé inutile par les élèves. Suit un deuxième stade où les élèves conçoivent l'histoire comme un récit fixé et cohérent. Alors que, dans le premier stade, le lien causal est absent, ici, tout ce qui fait partie du texte narratif est jugé important par les élèves et semble leur permettre de tout expliquer. L'histoire est perçue par ceux-ci comme un récit cohérent avec un début, un développement et une fin. Leur conception de l'histoire est déterministe ou téléologique (Van Alphen et Carretero, 2015).

Dans un troisième stade, le récit historique apparaît plus complexe pour l'élève. Ils comprennent qu'il existe de nombreux événements, que certains ne sont pas toujours rapportés, que ceux-ci ne se déroulent pas de façon linéaire et peuvent survenir en même temps. À ce stade, les élèves commencent à accorder une réelle importance aux liens causaux. Cependant, malgré une réflexion plus poussée de leur part, ils s'accrochent encore à l'idée que l'histoire doit épouser la forme d'un récit explicatif et cohérent. Shemilt considère que ce stade demeure positiviste, même si les élèves en viennent à comprendre qu'il est impossible d'arriver à un récit qui reproduit de façon exacte la réalité et que l'information à collecter est trop grande pour parvenir à un tel objectif. Les élèves font des liens, combinent les éléments pour trouver une réponse, mais, comme ils réalisent qu'il leur est impossible de dégager une vérité qui serait absolue et objective, ils en viennent à considérer l'histoire comme une science inexacte. Au troisième stade, les élèves mettent en marche une pensée logique complexe, mais pas une pensée véritablement historique.

Il faut attendre un quatrième stade pour voir apparaître la pensée historique. Les élèves



prennent alors en compte la perspective et le contexte historique, le fait que les gens d'une époque ne pensent pas comme eux, ni ne possèdent les mêmes valeurs, les mêmes connaissances. Ils s'éloignent d'une pensée positiviste influencée par une certaine vision des sciences pures et des mathématiques. Avant ce stade, l'histoire est perçue comme une simple équation qui doit mener à une conclusion logique, souvent simplifiée et qui expliquerait tout. Par exemple, les élèves pourraient percevoir la Révolution française comme la révolte du peuple contre l'aristocratie et n'y voir que deux groupes antagonistes aux idées bien déterminées, alors qu'il existait de nombreuses factions aux motivations complexes et changeantes. Au quatrième stade, les élèves acceptent la complexité de l'histoire et l'idée que non seulement les institutions (par exemple) changent, mais que des concepts qui en rendent compte – comme la famille, la démocratie ou encore la religion – ne sont pas immuables, du moins dans le sens qu'on leur donne, et leurs significations varient dans le temps et dans l'espace. Au lieu de chercher à réduire l'histoire en une équation lui permettant une conclusion simplifiée et exhaustive, les élèves comprennent que l'histoire ne se limite pas à une réponse déjà toute faite qu'il suffit de connaître, mais qu'il s'agit plutôt d'une enquête visant à trouver et à mieux comprendre des éléments complexes interagissant. La frustration que peuvent vivre les élèves au troisième stade lorsqu'ils constatent que l'histoire ne peut offrir de réponse exacte et parfaite laisse la place, au quatrième stade, à une plus grande compréhension de la complexité historique. Ils réalisent que le plus important en histoire est la construction d'un questionnement, même si les réponses qui en découleront ne pourront pas toujours être satisfaisantes, ni même possibles (par exemple, lorsqu'il y a absence de sources).

Le modèle de Shemilt a été enrichi par d'autres chercheurs qui ont voulu préciser les composantes de la pensée historique. Afin de mesurer le niveau de complexité qu'un novice peut associer à la discipline historique, certains chercheurs ont voulu tenir compte des conceptions épistémologiques (*epistemological beliefs*) (Maggioni, VanSledright et Alexander, 2009 ; et pour l'approche holistique, Stoel, vanDrie et van Boxtel, 2016). Tout d'abord, un novice peut croire que l'histoire doit absolument être une reproduction fidèle du passé (*copier*) et que, s'il est confronté à des sources contradictoires ou peu concluantes, l'histoire ne peut pas être écrite. Il peut aussi avoir une conception subjectiviste (*subjectivist*), lorsqu'il comprend que l'histoire est une interprétation, mais qu'il n'utilise pas de critères académiques pour évaluer ces

interprétations : l'histoire est une question d'opinion. Au dernier stade (*criticalist*), il comprend que l'histoire est une interprétation, mais qu'elle n'est pas purement subjective, car elle résulte d'une démarche critique et s'appuie sur des connaissances et des stratégies procédurales qui permettent un raisonnement de qualité.

Les auteurs liés à l'approche conceptuelle ont aussi voulu définir la pensée historique en distinguant les connaissances substantives (de premier ordre) et les connaissances procédurales ou épistémologiques (de second ordre). Pour VanSledright et Limon (2006), les connaissances substantives en histoire résultent des recherches en histoire, par exemple la description d'un fait passé ou les explications relatives à un événement historique. Les enseignants d'histoire privilégient ce type de connaissances et les élèves sont évalués presque qu'exclusivement sur celles-ci (VanSledright et Limon 2006). L'histoire écrite sous la forme d'un récit cohérent et explicatif met à l'avant-plan les connaissances substantives de premier ordre, même si, pour produire le récit, les historiens auront utilisé des instruments de pensée, c'est-à-dire leurs connaissances de deuxième ordre. La pensée historique étant un processus qui part d'une problématique (VanSledright, 2014), il faut utiliser un deuxième type de connaissances, procédurales, qui permettront d'y répondre.

Les connaissances de deuxième ordre sont liées aux concepts et aux idées propres à la pratique de l'histoire (Moreau, 2012 ; VanSledright et Limon, 2006), on peut d'ailleurs parler de concepts disciplinaires ou procéduraux (Lee, 2005). Pour produire les connaissances substantives, les historiens doivent faire des liens, réfléchir sur un passé qui est vaste et complexe en s'aidant de connaissances de second ordre : l'empathie (comprendre le mode de pensée des acteurs), le progrès et le déclin (d'une civilisation, d'un règne ou d'une idéologie), la preuve (en corroborant les preuves pour avancer une interprétation), la causalité (faire des liens et comprendre leurs interactions), la validation des sources (faire une critique interne et externe), etc. (VanSledright et Limon, 2006). Il est intéressant de noter que ces connaissances de second ordre varieront selon les auteurs associés à l'approche conceptuelle ; par exemple, Lee (2005) parle plutôt des concepts de temps, de changement, d'empathie, de cause, de preuve et de compte-rendu, ce dernier devant s'appuyer sur une bonne administration de la preuve pour être valide. Seixas et Morton (2013), comme nous le verrons plus loin, reprennent aussi certains des concepts associés à cette approche, mais en proposent de nouveaux.

La maîtrise des concepts disciplinaires permet de mieux comprendre les nombreux concepts substantifs de premier ordre, par exemple, le catholicisme ou l'esclavage. Ces concepts substantifs sont variables dans l'espace et dans le temps, ce qui peut causer des difficultés pour les élèves qui peuvent les confondre avec ceux issus du sens commun ou laisser aller leurs préjugés. Ils peuvent aussi comporter différents niveaux de complexité. C'est pourquoi il faut recourir aux concepts de second ordre pour mieux interpréter les concepts substantifs de premier ordre (Lee, 2005). Comprendre que les concepts de premier ordre peuvent changer, évoluer et que, pour bien les comprendre, il faut s'appuyer sur de la preuve est primordial dans le développement de la pensée historique.

Associés à l'approche holistique qui reprend des éléments de l'approche conceptuelle, Van Drie et van Boxtel (2008) résument bien les éléments principaux de la pensée historique selon le modèle associé à l'approche conceptuelle : se poser des questions, utiliser des sources, contextualiser, utiliser les concepts substantifs et les métaconcepts (concepts de second ordre). Il faut donc prendre en compte la période et le cadre historique, procéder à une argumentation qui s'appuie sur un examen approfondi des sources disponibles et utiliser les métaconcepts pour décrire, comparer et expliquer les phénomènes historiques de façon efficace. Par ailleurs, il faut se garder d'opposer les connaissances substantives de premier ordre aux connaissances de deuxième ordre (Counsell, 2011 ; Gestsdóttir, van Boxtel et van Drie, 2018). Tout d'abord parce que ces derniers servent à construire les premiers, mais aussi parce qu'il faut quand même utiliser des connaissances substantives de premier ordre lorsqu'on veut identifier les causes et les conséquences ou pour mieux comprendre un changement ou une continuité. Il y a une interaction constante entre les deux types de connaissances et celles-ci doivent se retrouver au cœur de l'apprentissage de l'histoire (Gestsdóttir, van Boxtel et van Drie, 2018 ; Lee, 2005 ; VanSledright, 2011). Par exemple, il faut tenir compte de connaissances substantives lorsqu'on veut cerner un contexte historique.

Le travail des historiens exige un perpétuel retour aux sources, car celles-ci permettent certes de dégager une interprétation, mais aussi un contexte historique qui rend possible l'évaluation de l'ensemble des sources tout en facilitant la compréhension des différents concepts de premier ordre en jeu. Cette façon de concevoir l'analyse critique de sources,

avec ses nombreux retours en arrière, est cohérente avec la vision de nombreux historiens, notamment Carr (1972), mais aussi avec l'approche méthodologique, le deuxième courant didactique qui s'est intéressé à la pensée historique.

#### 2.2.4 L'approche méthodologique

L'approche méthodologique présente la pensée historique en mettant l'accent sur la démarche propre aux historiens, c'est-à-dire les pratiques précises que doivent adopter ceux qui étudient l'histoire. La pensée historique est alors présentée comme une démarche à suivre, dont les étapes doivent être suivies de façon systématique. Ainsi, les différents auteurs liés à cette approche décrivent des étapes de la pensée historique très similaire à celles de la méthode historique telle que l'ont définie des historiens francophones comme Marrou (2007) ou Prost (2010). Yeager et Davis (1996) considèrent qu'il faut critiquer les sources, élaborer des modèles, contextualiser et présenter une argumentation fondée sur des preuves qui permettra de produire un récit. Pour Fallace et Neem (2005), il s'agit d'utiliser sa raison pour construire un récit, de comparer les sources, d'éviter les biais et de proposer des explications raisonnées s'appuyant sur des preuves.

Pour les tenants de cette approche, les élèves doivent mettre en œuvre les savoirs procéduraux de façon automatique, comme s'il s'agissait d'une seconde nature ; il faut donc les pratiquer en classe de façon systématique (Nokes, 2013 ; Nokes, Dole et Hacker, 2007 ; Wineburg, 2001). L'approche méthodologique a été très influente sur les choix méthodologiques de plusieurs recherches empiriques portant sur l'évaluation de la pensée historique des élèves, en particulier Wineburg et ses euristiques.

Probablement le chercheur le plus influent associé à l'approche méthodologique, Wineburg (2001) identifie quatre éléments constitutifs de la pensée historique. Il s'agit de stratégies qu'il nomme « euristiques » : *sourcing*, *corroboration*, *contextualization* et *close reading*. Leinhardt et Young (1996) avaient d'ailleurs observé que les historiens lisaient des documents en mettant en marche des stratégies qui leur permettent de contextualiser, corroborer et d'identifier l'origine des sources. Monte-Sano et De La Paz (2012) rappellent que les experts en éducation comme en histoire s'entendent sur les éléments clés de la pensée historique et de la méthode historique et que ces

éléments sont très bien résumés par les euristiques identifiées par Wineburg (2001). Cela explique aussi pourquoi presque toutes les études de ce courant s'appuient sur ces euristiques, en particulier la corroboration, la mise en contexte et l'analyse de l'origine des sources, lorsqu'elles cherchent à décrire l'exercice de la méthode historique et de la pensée historique (Nokes, Dole et Hacker, 2007).

La première euristique de Wineburg (*sourcing*) concerne l'analyse de l'origine de sources – ou indexation – et demande au lecteur de s'interroger sur les origines des documents. Le lecteur doit analyser la source avant même de lire le texte. Ce qui y est écrit doit être perçu comme la création de son auteur. Le texte peut souvent en dire plus sur son auteur (et, le cas échéant, le message qu'il veut adresser, à qui il veut l'adresser, etc.) que sur ce qui y est relaté. Comme nous l'avons vu au chapitre précédent, une étude de Wineburg (1991) comparant la méthode de huit historiens (experts) face à des documents historiques et celles de huit élèves (novices) indiquent que les historiens utilisent presque toujours cette euristique, avec un taux d'utilisation de 98 %, alors que les élèves ne le font que 31 % du temps. Les élèves ne semblent voir dans le texte que le contenu écrit ou une liste de faits relatés, une sorte de placard contenant des réponses à repérer. Ils lisent ainsi les textes comme le manuel d'histoire, sans se questionner sur leur fiabilité (Paxton, 1997) ni sur leur auteur (Wineburg, 2001). En d'autres mots, l'expert se distingue du novice en cela qu'il ne conçoit pas la source comme unidimensionnelle et qu'il l'aborde de façon critique, au lieu de n'y chercher que des faits qui seraient considérés comme des vérités établies, comme si les sources étaient des fenêtres donnant directement sur un passé univoque.

La deuxième euristique (*corroboration*) cherche à corroborer un fait historique en comparant les sources. Après avoir analysé les sources, il faut alors les confronter, non seulement vis-à-vis leur contenu écrit, mais bien sûr en tenant compte des éléments dégagés par la précédente euristique. Il s'agit de se poser des questions sur les sources. On doit interroger les sources, les comparer, se questionner sur leurs divergences, rechercher les motifs qui se cachent derrière. Les enseignants d'histoire doivent faire attention à ce que les élèves ne jouent pas, ici, un rôle trop passif. Wineburg (2001) compare ce rôle à celui d'un juré lors d'un procès, écoutant les témoignages, mais se retrouvant dans l'impossibilité de questionner ou contrinterroger les témoins. L'autorité pour les élèves est souvent limitée au strict contenu du texte. Ainsi, un seul document

peut faire office de preuve pour les élèves et ils ne ressentent pas le besoin d'aller chercher plus loin ni de croiser les sources.

La troisième euristique (*contextualization*) consiste à s'interroger sur le document étudié en tenant compte du contexte historique, c'est-à-dire qu'il faut comprendre le contexte politique, historique ou encore culturel qui existait lors de la production du document. Le présentisme est un réflexe naturel qu'il est d'autant plus difficile d'éviter qu'il demande peu d'effort en comparaison de ce que demande la mise en contexte. En effet, devant l'absence de contexte clair, il est plus facile de substituer notre propre point de vue et nos opinions que chercher à identifier le véritable contexte, car cela exige un effort parfois considérable, de nouvelles preuves, parfois même la connaissance d'une langue ou d'un langage particulier. Devant un contexte différent, mais qui peut ressembler au nôtre, nous risquons de mettre encore plus facilement de côté cette euristique. Il ne faut pas oublier que les mots (ou les images, etc.) n'ont pas la même signification dans le temps comme dans l'espace et que les traductions rendent mal les nuances signifiées en contexte. Pour faciliter l'apprentissage de la contextualisation chez les élèves, Reisman et Wineburg (2008) suggèrent trois techniques : fournir aux élèves de l'information sur le contenu, poser des questions directrices et travailler de façon explicite sur la mise en contexte.

L'acquisition de connaissances de base sur le contenu étant fondamentale à la contextualisation, il faut donc mettre à la disposition des élèves une information adéquate et suffisante afin qu'ils puissent établir qu'un contexte historique existe et qu'il se distingue du contexte actuel. Sans oublier que leurs connaissances antérieures peuvent parfois constituer un atout, mais aussi un obstacle, car il s'est aussi construit chez les élèves une interprétation de l'histoire dans leur vie de tous les jours (histoire de leur famille, album-photo, visites de musées ou de sites historiques, films, documentaires, jeux vidéos, littérature, journaux télévisés), laquelle aura une influence majeure sur leur façon de considérer les nouveaux contextes historiques (Barton et Levstik, 2004). L'emploi de sources secondaires peut être utile pour fournir une information plus complète sur le contexte historique (Reisman et Wineburg, 2008). Les questions directrices doivent amener les élèves à lire le texte au complet et en profondeur, afin de leur permettre de construire un contexte historique en tenant compte du sous-texte, en cherchant les intentions de l'auteur et en portant attention au langage.

On doit éviter les questions amenant les élèves à se contenter de trouver des informations textuelles, sans comprendre ce qu'ils ont lu. Ce ne serait que du couper-coller historique (*scissor and paste history*), comme le dénonçait Collingwood (1956). Puisque la pensée historique est invisible, Reisman et Wineburg (2008) suggèrent de rendre la contextualisation plus explicite en réfléchissant à voix haute (*think aloud*), afin que les élèves puissent mieux comprendre le processus de contextualisation. L'enseignant qui se pose des questions à voix haute devant une source primaire pour faire ressortir le contexte historique aidera les élèves à mieux comprendre comment contextualiser (Nokes, 2013 ; Reisman et Wineburg, 2008). Cet étayage correspond à une forme de modélisation. Il s'agit aussi d'utiliser son imagination, de faire des inférences. Il faut que les élèves comprennent qu'un document ne sert pas seulement à trouver de l'information écrite et explicite, il faut aussi le lire en contexte ; par exemple, le contexte de l'époque pourrait expliquer qu'un bas-relief d'une cathédrale parisienne contemporaine des Croisades représente Mahomet comme l'incarnation du mal, de la même façon qu'il pourrait servir d'indice pour comprendre la mentalité des commanditaires de l'œuvre (et donc être l'objet aussi du travail sur l'indexation de la source). Par ailleurs, il faudra parfois reconnaître aussi son ignorance : la source ne nous permet pas de répondre à notre question, nous devons donc trouver l'information ailleurs (Wineburg, 2001).

La quatrième euristique, qu'on pourrait qualifier de transversale, consiste à faire une lecture approfondie des sources (*close reading*), en les lisant de façon attentive et en se questionnant sur ce qu'elles disent et sur le langage qu'elles utilisent. Les élèves ne lisent pas naturellement comme le feraient des historiens (Wineburg, 2001) ; au contraire, devant des textes historiques, ils risquent plutôt de se concentrer sur le sens littéral de ce qu'ils lisent au lieu de confronter les documents entre eux et de leur poser des questions afin d'y construire une interprétation (Afflerbach et VanSledright, 2001). Cette lecture dépendante, passive ne ressemble pas à la lecture disciplinaire des historiens, car elle ne génère aucune question et n'est pas faite en profondeur. Or, cette dernière euristique n'est pas toujours utilisée dans la recherche empirique qui s'appuie sur les travaux de Wineburg. Ceci peut s'expliquer par le fait qu'une analyse adéquate sur l'origine de la source (*sourcing*) et sa mise en contexte nécessiteront en soi une lecture en profondeur des sources (*close reading*).

Comme pour l'approche conceptuelle, il s'agit de comprendre que la source doit être abordée sous tous les angles possibles, qu'elle ne sert pas seulement à répondre à une question, mais surtout à en soulever. Cette lecture approfondie pourrait aussi être importante lorsque les élèves sont confrontés à d'autres éléments qu'un texte, comme une photographie ou encore un artéfact. Febvre (1992) souligne que l'historien peut tirer des traces de l'information donnée par des sources non écrites, qu'elles n'avaient pas pour destination de livrer directement, et qu'elles renseignent sur les hommes, leurs activités, leur mode de vie. Par exemple, les caractéristiques des bateaux peuvent nous indiquer leur destination, leur provenance, leur rôle ou leur équipage.

### 2.2.5 L'approche holistique

L'approche holistique est influencée par l'approche méthodologique, notamment les travaux de Reisman et Wineburg, mais tient aussi compte des théories de Seixas et de l'approche conceptuelle. Les chercheurs qu'on peut associer à ce courant cherchent à observer la façon dont la pensée historique procède chez les élèves, mais aussi à évaluer les concepts de second ordre, comme les liens de causalité ou l'empathie, tout en s'intéressant à la représentation que se font les élèves de l'histoire : quelle vision ont-ils de l'histoire ? Selon cette approche, la représentation des élèves sur la pensée historique et sur l'histoire influence fortement le bon exercice ou non de la pensée historique. Le contenu a aussi une certaine importance, en particulier ce qui aide à développer la perspective historique, la mise en contexte et l'empathie historique (Huijgen, van Boxtel, van de Grift et Holthuis, 2017). Associée à cette école, Van Boxtel s'intéresse dans ses travaux à la façon dont les élèves conceptualisent l'histoire. Il ne s'agit donc pas de simplement faire en sorte que les élèves mettent en marche la pensée historique, ils doivent être convaincus que cette démarche est la bonne (Stoel, Van Drie et Van Boxtel, 2016).

Cette approche tient compte à la fois d'éléments associés à l'approche méthodologique (euristiques, démarche, analyse), des théories de Seixas portant sur ses six concepts et des concepts liés à l'approche conceptuelle, en particulier les concepts de second ordre. Elle tient compte aussi des stades d'évolution de la pensée historique, par exemple les stades *copier*, *subjectivist*, *criticalist* proposés par l'équipe de VanSledright et repris dans Stoel, van Drie et van Boxtel (2016). Ainsi on pourrait l'appeler l'approche



holistique, car elle tient compte des études et des concepts des autres écoles de pensée et de nombreux chercheurs. Cela explique peut-être que les outils de recherche que cette approche a développés sont parfois très complexes (si on les compare par exemple aux HATs de Breakstone que nous verrons plus loin) et cherchent à mesurer de très nombreux éléments : la méthode, le mode de pensée, l'évolution de cette pensée, la perspective, les euristiques, les concepts de second ordre, les stades de pensée, les connaissances déclaratives, etc.

Tout comme pour l'approche conceptuelle, le concept de conscience historique y est important. Ici, il s'inspire d'historiens allemands comme Kosseleck et se rapproche davantage du domaine de la philosophie de l'histoire, puisqu'on cherche à comprendre ce qui influence et motive nos représentations du passé, ce qui inspire nos pratiques historiennes et fonde notre culture historique (Grever et Adriaansen, 2019). C'est pourquoi les chercheurs associés à cette approche veulent comprendre les représentations des élèves sur le passé, leurs implications émotionnelles avec le passé, leur intérêt pour l'histoire ou le sens qu'ils donnent à cette discipline (Grever, Pelzer et Haydn, 2011). Pour l'approche holistique, les représentations des élèves sur l'histoire influencent le rôle qu'ils donnent à cette discipline, en les amenant, par exemple, à favoriser leur ouverture à différentes perspectives ou à considérer que l'histoire peut leur faire mieux comprendre le présent (Grever, Pelzer et Haydn, 2011).

**Tableau 1 – Caractéristiques des trois approches portant sur la pensée historique**

Approche conceptuelle	Approche méthodologique	Approche holistique
<p>La pensée historique se distingue de la méthode historique. Elle est associée à des concepts procéduraux (empathie, liens de causalité, causes et conséquences, contexte historique, etc.) qui permettent de construire les concepts substantifs de premier ordre (esclavagisme, colonialisme, aristocratie, etc.). On parle de conscience historique (<i>historical consciousness</i>), de raisonnement historique (<i>historical reasoning</i>) ou de raisonnement causal (<i>causal reasoning</i>).</p>	<p>De façon générale, la méthode historique et la pensée historique reviennent un peu à la même chose, au point d'être inséparable. La pensée historique semble presque indissociable du travail d'analyse de documents.</p> <p>-</p> <p>On évalue la pensée historique en observant la mise en œuvre (ou non) d'une méthode historique (c.-à-d. des euristiques) ; par exemple, dans un essai, on comptera le nombre d'arguments s'appuyant sur de la preuve (Nokes, 2017 ; travaux de De La Paz).</p>	<p>Il y a une certaine distinction entre la pensée historique et la méthode historique. On doit utiliser une méthode (euristiques, concepts procéduraux, etc.), mais on doit aussi réfléchir sur sa démarche, sur son importance. On parle de conscience historique (<i>historical consciousness</i>).</p> <p>-</p> <p>Cette approche s'inspire de nombreux chercheurs et des différentes autres approches (Lee, Seixas, Reisman, VanSledright, Wineburg, etc.). Ses instruments pour mesurer la pensée historique sont</p>

<p>- La pensée historique est une réflexion, un raisonnement qui peut être indépendant du travail d'analyse de documents (voir Lee, 2005)</p> <p>- On évalue la pensée historique en observant la qualité de la pensée des élèves, leur raisonnement, leurs réflexions, leurs représentations conceptuelles de la discipline et des concepts qui lui sont liés</p> <p>- <b>C'est pourquoi on peut l'appeler l'approche conceptuelle (elle cherche avant tout à évaluer le mode de pensée des élèves, leurs réflexions, leur raisonnement). On veut développer chez les élèves un raisonnement historien.</b></p>	<p>- Chez certains, une réflexion sur la démarche et sur son rôle est importante (par exemple, dans les travaux de Nokes).</p> <p>- <b>C'est pourquoi on peut l'appeler l'approche méthodologique (elle cherche à évaluer la démarche, la façon de faire et les réalisations des élèves). On veut amener les élèves à maîtriser une méthode d'analyse de source basée le plus souvent sur les heuristiques de Wineburg.</b></p>	<p>construits à partir des théories associées à ces autres approches.</p> <p>- <b>C'est pourquoi on peut l'appeler l'approche holistique (elle cherche à évaluer un très grand nombre d'éléments, autant méthodologiques que conceptuels, ainsi que la perspective des élèves, les connaissances sur le contenu, etc.). On veut développer autant la méthode, le savoir-faire, que le raisonnement ainsi que la perspective des élèves sur la discipline.</b></p>
--	---	---

### 2.2.6 Autres approches

D'autres auteurs proposent des interprétations différentes de la pensée historique, certaines s'inspirant des approches précédentes ou inspirant ces dernières. Une approche populaire est celle de Seixas et Morton (2013), que Seixas (2017) qualifie d'hybride entre l'approche conceptuelle et l'approche méthodologique. Celle-ci met l'accent sur la pertinence historique, les preuves historiques, la continuité et le changement, les causes et les conséquences, la perspective historique et la dimension éthique. Le critère de la pertinence historique demande de nous questionner sur ce qu'il est important de savoir sur le passé : l'objet d'étude a-t-il entraîné des changements importants ? Est-il révélateur et occupe-t-il une place importante dans un récit ? Cette pertinence est variable, dans le temps comme dans l'espace. Le critère des sources rappelle que l'histoire est interprétative et se base sur des inférences que l'on tire de sources primaires. Il faut donc poser des questions aux sources pour en tirer de la preuve. Qui en est l'auteur et quelles étaient ses intentions, ses valeurs et sa vision ? Quand celle-ci a-t-elle été produite ? Cette analyse des sources doit se faire en respectant le contexte historique dans lequel elle fut produite. Lorsque nous tirons une inférence des sources, celle-ci doit nécessairement être corroborée par d'autres sources, qu'elles soient primaires ou secondaires. Le critère de la continuité et du changement cherche à donner un sens à l'histoire. Il s'agit d'établir une chronologie et d'utiliser la

périodisation pour organiser le passé, d'identifier les moments décisifs, ou encore de concevoir que les idées de progrès et de régression sont subjectives. Le critère des causes et des conséquences met l'accent sur les raisons d'un événement. Les causes et les conséquences sont multiples et chaque cause n'exerce pas la même influence sur les événements. Selon ces auteurs, les événements découleraient de l'interaction de deux facteurs, les acteurs historiques, individus ou groupes, et les conditions sociales, culturelles, politiques ou économiques. Certaines conséquences ne sont pas intentionnelles : elles sont accidentelles et imprévues ; d'autres furent planifiées ou souhaitées.

Alors que les quatre précédents critères sont plutôt axés sur l'identification d'éléments à partir de sources, les deux derniers nécessitent une réflexion plus poussée. Le critère de la perspective cherche ainsi à mieux comprendre le passé, comment les gens y vivaient ou concevaient le monde. Il existe des différences entre notre vision du monde et celle d'autrefois. Le présentisme doit être évité, mais, pour Seixas et Morton (2013), l'expérience humaine universelle reste utile pour comprendre les acteurs historiques ; autrement, il n'y aurait aucun moyen de comprendre leurs pensées ou leurs motivations. Cependant, ces expériences universelles peuvent varier beaucoup, autant dans le temps que dans l'espace (Duquette et coll., 2017 ; Seixas et Morton, 2013). Le mariage est un concept qui semble se comprendre plutôt bien dans son sens général, mais, d'une époque à l'autre et d'une culture à l'autre, sa signification et la perception qu'en ont les sociétés et les individus peuvent être tout à fait différentes. Il faut donc tenir compte du contexte, sans quoi la perspective nous échappera et compromettra notre interprétation des sources. Pour y arriver, il faut nous mettre à la place des acteurs historiques, chercher à inférer leur vision du monde, tout en comprenant que ces acteurs ne pensent pas collectivement de la même façon et que leurs visions s'opposent bien souvent. Ici, pour un historien comme pour un élève, le défi est de demeurer empathique, sans tomber dans la sympathie en s'identifiant trop aux acteurs historiques. Dans un tel cas, on ne ferait qu'un avec ces acteurs historiques, indépendamment du contexte, en partageant leurs pensées, leurs opinions et en devenant une sorte d'avatar de ces derniers. Avec la sympathie, on s'efface devant les acteurs historiques, alors que l'empathie nous permet au contraire de mieux comprendre le mode de pensée de ces acteurs et leur contexte historique, tout en conservant notre esprit critique. Il faut aussi éviter de chercher à substituer sa pensée à celle des sujets étudiés, de les projeter sur les

leurs. Pour tenter le plus possible d'éviter cet anachronisme, il faut entre autres que les inférences produites s'appuient toujours sur de la preuve.

Seixas et Peck (2004) rappellent aussi que les objets restaurés sont aussi des objets du présent, car on les construit ou reconstruit (par exemple, les habits de militaires dans les musées, les outils, etc.) afin de les rendre similaires à l'image que l'on se fait de leur utilisation ou de leur rôle dans le passé. De plus, sortis de leur contexte, ces objets peuvent nous induire en erreur, car ils risquent de perdre leur véritable sens ou d'en gagner un dans le présent (on peut penser aux objets sacrés, aux armes, aux vêtements, etc.). Ce n'est donc pas tant une « lecture » qu'une « réflexion » en profondeur qui doit entrer en jeu. L'intention à considérer n'est plus alors celle cachée derrière un écrit, mais celle de ceux qui ont fabriqué les objets ou les ont utilisés. Tout comme les manuels sont des interprétations, le choix pour un musée de présenter tels artefacts ou de dépeindre telles scènes est aussi une forme d'interprétation, de construction. De même, les sources écrites du passé sont lues par des yeux du présent et les objets du passé, ou voulant représenter le passé, sont vus par ces mêmes yeux. Ces dernières observations sont d'autant plus pertinentes pour les documentaires et surtout les films historiques, dont l'utilisation est très populaire dans les cours d'histoire (Butler, Zaromb, Lyle et Roediger, 2009).

Le critère de la dimension éthique se présente comme l'idée que le passé peut nous aider à vivre le présent. Seixas et Morton (2013) accordent à l'histoire un rôle formateur sur le plan citoyen. Les auteurs des documents historiques portaient un jugement éthique sur une situation, de façon explicite ou implicite. Dans l'analyse de ces documents, il y aura aussi un jugement éthique de l'élève, mais ce jugement devra se faire de façon éclairée, afin de respecter le contexte historique et d'éviter d'y introduire des normes actuelles. Nous sommes responsables, selon Seixas et Morton, de nous rappeler le passé, les contributions comme les sacrifices des acteurs historiques, et ces auteurs considèrent que les élèves doivent y réagir. En réagissant vis-à-vis le passé, les élèves pourront porter plus facilement un regard éclairé sur les sujets d'actualité. Selon eux, porter un jugement sur le passé nous aiderait en quelque sorte à mieux réfléchir sur le présent.

Un autre chercheur, Martineau (1999b ; 2010), propose, lui aussi, une liste de concepts

qui seraient centraux à la pensée historique. Ces concepts sont très similaires à ceux associés à la recherche scientifique en général : problèmes, questions, hypothèses, conclusion, synthèse, comparaison, interprétation, confrontation de points de vue. Pour cet auteur, l'exercice de la pensée historique, vue comme une véritable pensée scientifique, est un contrepoids à la pensée mythique qui découle de la mémoire collective, car elle exige de l'historien et de l'élève un exercice du sens critique et une recherche de l'impartialité dans le but d'éviter l'émotivité (Martineau, 2010). Cette prise de position de Martineau nous rappelle que, plus nous sommes confrontés à des problèmes qui nous sont proches ou qui nous tiennent à cœur, plus notre subjectivité risque de prendre le pas sur notre impartialité.

### 2.2.7 Les convergences entre les approches

Comme nous l'avons déjà dit, tous les courants se sont construits autour de l'idée que l'histoire est une enquête permettant de répondre à une question sur le passé et qui nécessite une analyse critique de sources. Le questionnement de l'historien est donc toujours le point de départ en histoire. Les étapes à suivre pour répondre à cette question se déroulent en même temps et exigent un retour fréquent aux sources. Cela est d'autant plus important que l'idée de preuve et de contexte historiques est centrale à la pensée historique autant pour les approches conceptuelle, méthodologique et holistique que pour Seixas et Morton. Les sources ne servent donc pas seulement à répondre à la question, mais à mieux établir le contexte historique qui permettra de mieux y répondre. On peut ainsi dire que le contexte historique est variable, fluide et très dépendant de l'interprétation des historiens, mais surtout de la valeur des sources. Si ces dernières sont peu nombreuses et peu fiables, elles ne pourront établir un contexte historique très solide, fragilisant d'autant les interprétations que pourront faire les historiens. Ces derniers pourront combler le vide causé par la faiblesse des preuves en tentant de faire des inférences raisonnables (Seixas et Morton, 2013 ; VanSledright, 2002). Tout nouveau document exigera scepticisme et prudence de la part des historiens qui devront demeurer conscients que leur interprétation n'est qu'une tentative et que toute nouvelle preuve aura un impact sur celle-ci et pourra la transformer (Nokes, 2010).

Les chercheurs associés aux différents courants comprennent que la complexité du contexte historique est l'une des grandes difficultés de l'apprentissage de la pensée

historienne chez les élèves. Des chercheurs associés à l'approche méthodologique constatent que les élèves (Nokes, Dole et Hacker, 2007), et même les étudiants universitaires (Wineburg, 2001), éprouvent de réelles difficultés à établir le contexte historique et ne s'interrogent pas de façon systématique sur ce dernier lorsqu'ils sont confrontés à des sources historiques. Les élèves sembleraient avoir plus de problèmes avec l'heuristique de la contextualisation qu'avec l'analyse des sources et leur corroboration (Nokes, Dole et Hacker, 2007). Certains avancent que la difficulté avec la contextualisation serait accentuée par le manque de familiarité des élèves avec le langage historique (Edwards, 1978 ; Monte-Sano, 2008). Quant à l'approche conceptuelle, l'élément central du dernier stade de Shemilt (1983) est l'idée que les élèves soient parvenus à tenir compte de la perspective et du contexte historique. Ne pas tenir compte du contexte historique peut mener à l'anachronisme, si l'on se représente une pratique ou une technologie en dehors de son époque ou si on impose aux acteurs du passé nos croyances, nos valeurs ou encore nos pensées (Seixas et Morton, 2013 ; Reisman, 2015). L'approche holistique met aussi la contextualisation au centre de la pensée historique (Van Drie et van Boxtel, 2008 ; Huijgen, T., Holthuis, P., van Boxtel, C., van de Grift, W. et Suhre, C., 2019 ; Huijgen, T., van Boxtel, C., van de Grift, W. et Holthuis, P., 2017).

Le contexte peut varier autant sur le plan du temps que de l'espace. Cette particularité des sciences historiques joue un grand rôle sur le raisonnement des historiens (Lee, 2005 ; Seixas et Morton, 2013 ; Shemilt, 1983 ; Wineburg, 2001). On ne peut pas, en histoire, tenter de reconstruire une situation par expérimentation, en « laboratoire » dans le but de répéter un contexte. Chaque contexte historique est unique et rend donc le travail des historiens beaucoup plus complexe qu'il n'y paraît. Les différents courants en didactique cherchent tous à tenir compte de cette complexité. L'histoire est tout, sauf linéaire.

Un autre point commun qui lie tous ces courants est l'importance accordée à la preuve, un élément fondamental de la discipline historique et de la pensée historique, comme nous l'avons vu dans notre problématique. L'analyse des sources doit avant tout permettre aux historiens de tirer de la preuve leur permettant de répondre à leurs questions. Toutes les approches que nous avons présentées considèrent que l'apprentissage de la pensée historique doit permettre aux élèves de se débarrasser

d'une conception mythologique, déterministe ou fixée de l'histoire et d'en arriver à la concevoir comme une interprétation qui se construit à partir de preuves découlant d'une analyse critique des sources. Il faut privilégier une documentation multiple, qui est un élément important de la pensée historique, car elle permet de pouvoir recourir aux heuristiques de façon efficace (Merkt, Werner et Wagner, 2017).

Les représentations des élèves sur l'histoire jouent un rôle clé dans la recherche des approches holistique et conceptuelle, mais aussi chez certains chercheurs associés à l'approche méthodologique, comme Nokes. Autant dans les trois approches que chez Seixas et Morton (2013), l'élève doit parvenir à comprendre que l'histoire est avant tout la construction, par un historien, d'une interprétation qui dépend d'abord de la solidité de ses preuves plutôt que de la qualité de sa narration. Cette preuve est nécessaire, puisque le travail des historiens cherche à répondre à des questions et que, sans la preuve, les réponses ne pourront être valides. Les principaux courants en didactiques considèrent aussi que l'histoire n'est pas un récit linéaire et unidimensionnel, que d'innombrables choses se déroulent en même temps. Cependant, les différents auteurs ont parfois des points de vue divergents sur certains aspects de la pensée historique, même si, dans l'ensemble, ils se rejoignent sur de nombreux points.

### **2.2.8 Les divergences entre les approches**

Les quelques divergences entre les approches se situent surtout sur le plan de l'apprentissage de la pensée historique. L'approche méthodologique met l'accent sur la méthodologie, sur une démarche à apprendre, à suivre et à faire pratiquer aux élèves de façon systématique (Nokes, 2013 ; Nokes, Dole et Hacker, 2007 ; Wineburg, 2001). Il faut d'ailleurs concevoir les heuristiques de Wineburg comme un tout, chacune étant dépendante de l'autre, qu'il faut utiliser en même temps. Il est difficile de les isoler parce qu'on ne peut analyser une source de façon adéquate sans tenir compte du contexte historique et qu'il est difficile de tenir compte d'un contexte lorsqu'il n'y a pas de sources qui serviront de preuve pour l'établir. Le contexte historique et les documents sont en constante interaction : il faut lire le document en tenant compte du contexte historique, mais le document permet aussi de mieux comprendre ce contexte (Reisman et Wineburg, 2008). Breakstone (2014) a proposé un outil d'évaluation des heuristiques permettant de les isoler afin de pouvoir observer leur manifestation de façon

séparée. Nous verrons plus en détail cet outil à la section 2.3.6. Cependant, s'il est possible d'évaluer de façon isolée l'exercice d'une euristique particulière, il faut éviter de penser qu'il est possible de se contenter d'utiliser une seule euristique lorsqu'on effectue une enquête historique. L'absence ou la mauvaise utilisation d'une seule euristique lors d'une telle enquête nuirait à cette dernière.

Pour VanSledright (2014), chercheur étatsunien associé à l'approche conceptuelle, la méthode historique est avant tout associée à des stratégies cognitives pour répondre à des questions portant sur le passé. Ces stratégies sont très proches de l'approche méthodologique : lire, analyser, identifier, classer et interroger les sources, cerner la perspective de leurs auteurs, évaluer leur fiabilité et leur valeur pour répondre aux questions historiques, corroborer ces sources, contextualiser et déterminer les relations de cause à effet. Cependant, la pensée historienne doit davantage être associée à des concepts que les élèves doivent maîtriser, plutôt qu'à une simple démarche à suivre mécaniquement. Il faut que l'élève assimile les concepts de second ordre afin que sa pensée historienne se développe, par étape, et atteigne un niveau de complexité similaire à celui du quatrième stade dont parlait Shemilt (1983). Il ne s'agit pas de se contenter de mettre en œuvre une méthode, mais aussi de bien cerner les concepts procéduraux qui y sont associés. L'élève doit comprendre ces concepts pour que la procédure soit réellement efficace et qu'il puisse la répéter.

L'approche conceptuelle cherche souvent à faire travailler les élèves séparément sur chaque concept, afin qu'ils puissent parvenir à mieux maîtriser leur complexité. On peut les amener à problématiser les concepts de changement et de continuité (Counsell, 2011), à développer leur empathie historique (Endacott et Brooks, 2013) ou à passer du concept de changement comme simple événement à l'idée plus complexe de changement comme processus ou changement de situation (Lee, 2005). On peut voir que l'approche méthodologique, plus procédurale, cherche davantage à développer une pratique historienne globale et systématique chez les élèves, alors que l'approche conceptuelle tente plutôt de leur faire maîtriser des concepts clés associés à la discipline historique afin qu'ils puissent développer une pensée historienne plus complexe qui les aidera à analyser les sources.

La différence entre les courants concerne donc surtout l'enseignement de la pensée



historienne aux novices. Les trois approches (holistique, conceptuelle et méthodologique) ne rejettent pas les éléments clés des autres approches, au contraire. Les concepts de second ordre comme l'empathie ou les éléments de changement et de continuité sont nécessaires à la contextualisation ou à l'analyse de l'origine d'une source, tout comme la corroboration permet de mieux définir les causes et les conséquences. On peut même rapprocher la lecture en profondeur (*close reading*), cette quatrième euristique, transversale, que proposait Wineburg (2001), à l'ensemble des concepts de second ordre des approches conceptuelle et holistique. De même, la représentation que se font les élèves de l'histoire, souvent évaluée par les chercheurs de l'approche holistique, a un impact certain sur l'importance que les élèves accorderont aux concepts de second ordre ou sur l'importance qu'ils accordent à l'idée de se questionner sur l'origine des sources et de chercher à les corroborer.

Par contre, la représentation de l'apprentissage de la pensée historique et de son évaluation peut varier grandement d'une approche à l'autre, sinon d'un chercheur à l'autre. Certains chercheurs de l'approche méthodologique ont une approche systématique, presque béhavioriste du développement de la pensée historique (comme Nokes qui recommande de mettre en marche la méthode historique pour qu'elle devienne une forme de réflexe chez les élèves). Pour l'approche méthodologique, c'est en mettant en marche la méthode historique (les euristiques) que la pensée historique se développera. L'approche conceptuelle considère plutôt que maîtriser les concepts associés à la pensée historique va permettre aux élèves de mieux interpréter les sources. Quant à elle, l'approche holistique tient compte de la méthodologie et des concepts de second ordre, mais ajoute qu'il faut développer une conscience historique et permettre à l'élève de mieux se représenter le travail de l'historien afin d'en comprendre le but et les bénéfices.

Il faut s'attendre à ce que les enseignants d'histoire du secondaire maîtrisent les concepts liés à la discipline historique (causes et conséquences, changements et continuité), mais aussi soient capables d'entreprendre une démarche intellectuelle, la méthode historique, leur permettant d'analyser efficacement les sources. Les euristiques représentent la base de cette analyse : analyser l'origine de la source, tenir compte du contexte historique de la production de la source et la corroborer avec d'autres sources. Sans connaître les concepts clés de la discipline historique ou les

éléments essentiels de la méthode historique, il leur sera difficile de développer la pensée historique de leurs élèves. Il n'y a pas d'opposition entre les éléments clés de ces approches. Les trois approches considèrent que l'historien analyse des sources multiples pour construire une interprétation du passé. Mais l'angle sous lequel elles veulent aborder ce travail est différent, en particulier pour mieux l'enseigner aux élèves. Le critère de la dimension éthique se présente comme l'idée que le passé peut nous aider à vivre le présent. Seixas et Morton (2013) accordent à l'histoire un rôle formateur sur le plan citoyen. Les auteurs des documents historiques portaient un jugement éthique sur une situation, de façon explicite ou implicite. Dans l'analyse de ces documents, il y aura aussi un jugement éthique de l'élève, mais ce jugement devra se faire de façon éclairée, afin de respecter le contexte historique et d'éviter d'y introduire des normes actuelles. Nous sommes responsables, selon Seixas et Morton, de nous rappeler le passé, les contributions comme les sacrifices des acteurs historiques, et ces auteurs considèrent que les élèves doivent y réagir. En réagissant vis-à-vis le passé, les élèves pourront porter plus facilement un regard éclairé sur les sujets d'actualité. Selon eux, porter un jugement sur le passé nous aiderait en quelque sorte à mieux réfléchir sur le présent.

L'aspect moral ou éthique de la discipline historique, concept clé de la théorie de Seixas et Morton, est parfois défendu par certains auteurs (Peterson, 2011), mais d'autres considèrent qu'il faut chercher à l'éviter, car elle pourrait nuire à l'objectivité ; ils lui préfèrent une attitude de détachement rationnelle visant à comprendre plutôt qu'à porter un jugement moral (Kinloch, 1998 ; 2001 ; Lee, 1992). Wineburg (2001) accepte l'idée qu'il n'est jamais interdit de juger le passé, mais que nous ne devons pas nous précipiter pour le faire. Ici, la prise de position semble une opinion de chaque chercheur, indépendante du courant didactique auquel on peut l'associer. Qu'on défende le critère de la dimension éthique ou qu'on le rejette, il n'en demeure pas moins que l'interprétation d'un historien portera toujours en lui une certaine subjectivité, ne serait-ce que par le choix de ses questions et de son sujet d'étude, qu'on le désire ou non (Carr, 1972).

Les principaux courants en didactique de l'histoire présentent la pensée historique de façon différente, mais ils se rejoignent davantage qu'ils ne s'opposent. À l'annexe A, on trouve une série de tableaux qui résume les caractéristiques importantes des diverses

approches en didactique de l'histoire concernant la pensée historique. L'annexe A1 présente l'importance que les approches accordent à la mise en marche d'une méthodologie et à la prise de conscience de l'importance des concepts procéduraux ou épistémologiques. L'annexe A2 concerne l'apprentissage ou le développement de la pensée historique en considérant si les différentes approches privilégient plutôt la mise en pratique d'une méthode par les élèves ou leur développement d'un savoir épistémologique. L'annexe A3 indique ce qui est évalué par les chercheurs associés aux différentes écoles de pensée pour évaluer la pensée historique. L'annexe A4 présente les outils privilégiés par les chercheurs pour mesurer l'exercice ou l'enseignement de la pensée historique, que nous verrons aussi plus en détails dans la section 2.3. L'annexe A5 résume le positionnement épistémologique des approches, si celles-ci sont plutôt méthodologiques ou conceptuelles et si elles considèrent comme importante l'acquisition de connaissances déclaratives.

Si les divers concepts associés à la pensée historique peuvent se définir assez bien, il n'en va pas de même lorsqu'on veut observer comment un individu l'utilise. Comme on ne peut observer comment se déroule l'apprentissage dans la tête d'un individu, ce processus étant invisible, il faut procéder par inférence en interprétant et en évaluant ce que l'individu veut nous dire ou nous montrer (VanSledright, 2014). Une interprétation la plus fiable et efficace possible exigera donc l'utilisation de critères solides permettant de se renseigner sur chaque élément important de cette pensée. Plusieurs chercheurs qui se sont intéressés à la pensée historique ont établi des méthodes et des listes d'indicateurs destinés à en évaluer la qualité chez les novices.

### **2.3 Les outils d'évaluation de l'exercice de la pensée historique**

La maîtrise de la pensée historique est fondamentale pour la discipline historique, mais il est difficile de l'évaluer chez les élèves. Wineburg (1991) a remarqué que les historiens ont une façon de procéder et de réfléchir qui se distingue de celle des élèves et que leurs façons d'analyser les sources seraient même aux antipodes. Une étude qui reprenait la méthodologie d'une recherche de Wineburg (1991) et qui comparait l'exercice de la pensée historique d'élèves du secondaire considérés comme doués à celui de leurs enseignants (Cowgill et Waring, 2017) a montré également que ces derniers présentaient des difficultés comparables à celle de leurs élèves : confrontés à

des sources primaires, ils ne mettaient pas automatiquement en marche les euristiques et ne démontraient pas un niveau d'expertise suffisant de la pensée historique.

Les historiens privilégient l'idée d'aborder les sources primaires en posant des questions, alors que les élèves y cherchent des réponses, de préférence dans des textes explicatifs, comme ceux des manuels scolaires, et ne les interrogent pas de façon adéquate. Cela soulève de nombreuses questions : comment les historiens exercent-ils la pensée historique ? Comment celle-ci se développe-t-elle ? Comment et quand un novice peut-il parvenir à penser comme un historien ? Cette dernière question est fondamentale en didactique de l'histoire, puisqu'y répondre permettrait de proposer des façons plus efficaces de développer la pensée historique des élèves.

De nombreux auteurs appartenant aux divers courants que nous avons vus ont tenté de répondre à ces questions et ont forgé divers outils pour évaluer la pensée historique des novices. Ces multiples outils touchent différentes dimensions de la pensée historique. Les indicateurs proposés par les chercheurs sont aussi très variés. Cette complexité nous amène à la question suivante : quelles méthodes de collecte et de traitement des données, quelles dimensions et quels indicateurs les didacticiens de l'histoire proposent-ils pour évaluer l'état de développement de la pensée historique chez des novices ?

Pour répondre à cette question, nous présenterons diverses études en didactique de l'histoire et leurs outils d'évaluation de la pensée historique. Ces études peuvent être classées en différents groupes de recherches qui proposent chacun leurs méthodes et leurs indicateurs destinés à évaluer certaines dimensions spécifiques de la pensée historique. Les recherches qui seront analysées s'appuient toutes sur un des principaux courants didactiques que nous avons présentés et parfois même sur plusieurs à la fois. Comme nous le verrons, elles présentent des différences, mais se rejoignent aussi sur de nombreux points. Même si la grande majorité de ces études portent sur l'évaluation de la pensée historique chez les élèves du primaire et du secondaire, les méthodes, les dimensions et les indicateurs peuvent aussi être adaptés pour évaluer celle d'étudiants de niveau universitaire, comme ceux du premier cycle en histoire ou en enseignement de l'univers social au secondaire.

### 2.3.1 Les différents groupes de chercheurs

Analyser les différentes recherches empiriques portant sur la pensée historique permet de mesurer les avantages et les désavantages de différentes approches méthodologiques et de faire un choix plus éclairé concernant nos propres outils méthodologiques. Ces recherches sont de plus en plus nombreuses et présentent des méthodes, des dimensions et des indicateurs fort variés. Malgré tout, on peut arriver à former certains groupes parmi ces recherches, leurs auteurs s'appuyant sur des éléments méthodologiques similaires. Il est à noter que certains didacticiens, notamment Monte-Sano ou Smith, peuvent être associés à plus d'un groupe de recherches, les amenant parfois à proposer des critères d'évaluation de la pensée historique qui fluctuent d'une étude à l'autre.

Un premier groupe, qui a publié plusieurs recherches empiriques, est associé à De La Paz, didacticienne s'intéressant en particulier à l'écriture et aux difficultés d'apprentissage chez les élèves. Un autre groupe est celui de Monte-Sano, professeure associée de l'Université du Michigan, qui considère que l'histoire doit être enseignée comme une enquête (University of Michigan, s.d.). Un troisième groupe, celui de Nokes, s'est intéressé à la capacité des élèves à mettre en marche les euristiques de Wineburg. Les études de Reisman se concentrent sur la lecture et sur la compréhension des textes historiques, alors que celles de Breakstone proposent une méthode d'évaluation de la pensée historique qui peut cibler efficacement la mise en marche d'euristiques et de métaconcepts spécifiques. Van Boxtel, quant à elle, s'est intéressée aux connaissances des novices portant sur les concepts de second ordre. On verra aussi que l'on peut évaluer la pensée historique d'enfants d'âge préscolaire (Aktin, 2016) ou d'étudiants universitaires (Wineburg, Smith et Breakstone, 2018) en adaptant les outils d'évaluation.

### 2.3.2 Les recherches de De La Paz

Les recherches de De La Paz cherchent à étudier l'apprentissage de l'écriture historique (*historical writing*) chez les élèves. L'écriture historique, qui constitue un type particulier de texte argumentatif, peut se définir comme une interprétation écrite basée sur de la preuve et qui porte sur des lieux et des temps différents (De La Paz et coll., 2017). À l'exception d'une recherche empirique, qui propose aux élèves de créer un projet multimédia (Hernandez-Ramos et De La Paz, 2009), les études associées à ce groupe sont des recherches quasi expérimentales qui proposent comme outil méthodologique l'essai argumentatif (De La Paz, 2005 ; De La Paz et Felton 2010 ; De La Paz,

Malkus, Monte-Sano et Montanaro, 2011 ; De La Paz, Ferretti, Wissinger, Yee et MacArthur, 2012 ; De La Paz et coll., 2014 ; 2017 ; Wissinger et De La Paz, 2016). Pour écrire cet essai argumentatif, les élèves sont confrontés à un certain nombre de sources contradictoires et doivent répondre à une question historique. Ici, l'évaluation de la pensée historique est plutôt liée à son aspect procédural et se base principalement sur l'analyse d'une production écrite par les élèves à la fin du processus de mise en œuvre de la pensée historique. S'intéressant à la procédure et à l'apprentissage d'une méthode efficace en histoire par les élèves, ces études s'appuient en général sur les euristiques de Wineburg, même si elles tiennent compte de certains travaux associés à l'approche conceptuelle et à Seixas. Les recherches de De La Paz proposent de nombreux indicateurs pour évaluer la pensée historique des élèves, dont certains ne sont pas utilisés dans toutes les études. La recherche la plus récente de ce groupe fait ressortir trois éléments qui permettent d'évaluer l'essai argumentatif : la qualité de l'écriture historique, la qualité générale du texte et la longueur de l'essai (De La Paz et coll., 2017).

Le premier critère d'évaluation porte sur l'écriture historique, appelée aussi argumentation historique, et se compose de quatre indicateurs. Il est à noter que ce critère a été développé dans une étude de Monte-Sano (2010) ; cela illustre que les différents courants et chercheurs en didactique de l'histoire ne fonctionnent pas en vase clos. Le premier indicateur relié à l'écriture historique est la justification (*substantiation*), qui évalue dans quelle mesure les élèves fournissent de la preuve en support à leurs affirmations. Le deuxième concerne la prise en compte de la perspective (*perspective recognition*), à savoir la capacité des élèves à comprendre que les sources écrites sont le point de vue de leurs auteurs, plutôt que des sources autoritaires qu'ils doivent accepter sans se questionner. La contextualisation (*contextualization*) est un indicateur servant à mesurer si les élèves sont capables de situer les sources dans le bon contexte historique et de construire leurs arguments en respectant celui-ci. Enfin, le dernier indicateur est la contrepreuve (*rebuttal*), c'est-à-dire le fait que les élèves tiennent compte des positions qui sont contraires à leurs propres positionnements et qu'ils sachent y répondre par des arguments. Il ne s'agit pas ici de devoir réfuter leur prise de position, même si ce pourrait être le résultat éventuel d'un examen de la contrepreuve, mais plutôt de chercher et tenir compte de toute preuve qui irait à l'encontre de leurs affirmations, pour consolider ou préciser ces dernières. Suivant l'analyse de cette contrepreuve, ils pourraient en arriver à réfuter leurs affirmations, à les modifier ou encore à les consolider s'ils voient

que la contrepreuve ne permet pas de réfutation. Les élèves doivent donc non seulement appuyer leurs affirmations par de la preuve, mais doivent aussi pouvoir répondre à toute contrepreuve.

Le deuxième critère d'évaluation est la qualité générale de l'essai (*holistic quality*) qui tient compte de la clarté du texte et de sa force de persuasion. On peut y associer de nombreux indicateurs comme le respect du sujet, la richesse des idées, l'organisation du texte, la considération pour le style d'écriture (argumentatif plutôt que descriptif) et le respect des normes relatives à l'orthographe (Wissinger et De La Paz, 2016). Enfin, le dernier critère, proche du deuxième, mesure la longueur de l'essai en nombre de mots. Ce critère permet d'évaluer l'aisance des élèves avec l'écriture, un critère qui peut servir aussi à vérifier la qualité générale d'un essai (De La Paz et coll., 2017).

L'utilisation des sources et des documents est aussi un critère qui peut servir à évaluer la pensée historique des élèves dans certaines recherches de De La Paz et de Monte-Sano. On peut tenir compte du nombre de fois que les documents ou leurs auteurs sont cités, du nombre de documents qui sont utilisés ou ne le sont pas, des passages précis qui sont rapportés ou encore considérer les citations qui appuient de façon directe un argument (De La Paz et Felton, 2010 ; De La Paz, Ferretti, Wissinger, Yee et MacArthur, 2012 ; Monte-Sano, 2011).

En général, les études associées à ce groupe associent la qualité de la production écrite des élèves à celle de leur pensée historique. Elles proposent donc l'essai argumentatif comme moyen privilégié d'obtenir des données. On peut s'étonner que les critères et les indicateurs proposés par ce groupe se modifient d'une étude à l'autre, portent parfois différents noms et que leur notation peut souvent varier. Par exemple, le critère de la qualité générale du texte peut se voir octroyer une note de 0 à 6 (De La Paz et coll., 2014 ; De La Paz et coll., 2017), de 0 à 4 (Wissinger et De La Paz, 2016) ou encore de 0 à 5 (De La Paz, S. et Felton, 2010 ; De La Paz, Malkus, Monte-Sano et Montanaro, 2011) et certains indicateurs développés dans une recherche (par exemple, De La Paz, 2005) ne sont pas tout à fait identiques ou ne sont pas repris dans les recherches subséquentes. Ce manque de cohérence entre les études fait en sorte qu'il est difficile de comparer leurs résultats de façon efficace, les uns avec les autres, sauf dans leurs grandes lignes. Cette même observation peut aussi être faite chez d'autres groupes

d'études et peut s'expliquer par l'idée que la recherche sur la pensée historique est très récente. Les études empiriques en didactique de l'histoire font souvent figure de pionnières et sont donc en constante évolution (Wineburg, Smith et Breakstone, 2018). Même si les dimensions et les indicateurs varient beaucoup, on peut noter de nombreuses similitudes entre les méthodes des différents chercheurs, puisque leurs recherches s'appuient toutes sur les principaux courants de recherche en didactique. On remarque ainsi que les études de De La Paz sont très proches sur le plan méthodologique de celles de Monte-Sano, les deux auteurs semblant s'influencer mutuellement.

### 2.3.3 Les études de Monte-Sano

Monte-Sano s'est beaucoup intéressée aux enseignants. Ses recherches et articles portent surtout sur l'efficacité de leurs méthodes d'enseignement et leurs impacts sur l'apprentissage de la pensée historique chez leurs élèves. Les observations de Monte-Sano se déroulent souvent sur une longue période, parfois une année scolaire complète. Elle cherche à évaluer comment les élèves se comportent face aux sources et à la preuve, en examinant les divers travaux qu'ils effectuent durant une année (Monte-Sano, 2011) ou en examinant comment les élèves utilisent la preuve dans un essai argumentatif (Monte-Sano, 2010). Concernant l'essai, nous avons déjà parlé du critère de l'écriture historique, que Monte-Sano (2010) avait proposé et que De La Paz a repris dans ses recherches.

Monte-Sano recommande certains critères pour bien choisir la question et la documentation qui permettront de rédiger l'essai argumentatif (Monte-Sano, 2008). D'abord, la question qui devra être posée aux élèves ne doit pas favoriser une interprétation précise. Cette question doit permettre de confronter les élèves avec des positions qui peuvent être contraires à leurs opinions et qui leur demanderont de tenir compte de la perspective des différents acteurs historiques. Des sources primaires, contemporaines de l'évènement historique sur lequel porte la question, doivent être incluses dans la documentation et défendre des positions opposées. Finalement, s'y trouvent aussi des sources secondaires, par exemple des textes de manuels scolaires, qui proposent diverses interprétations possibles. La documentation peut être modifiée en partie pour que le vocabulaire soit adapté au niveau des élèves et qu'il ne s'y trouve pas des éléments qui



pourraient les distraire. L'élève doit pouvoir choisir différentes interprétations possibles et la documentation doit fournir assez de preuves pour défendre chacune de celles-ci.

#### 2.3.4 Les études de Nokes

Les études de Nokes se concentrent surtout sur les enseignants, mais certaines recherches visent à mesurer l'apprentissage de la pensée historique des élèves du primaire et du secondaire. Une des particularités de ce chercheur est qu'il considère important de vérifier l'apprentissage des connaissances portant sur le contenu historique. Il tient compte de l'évolution de la perception qu'ont les élèves sur l'apprentissage de l'histoire lorsqu'ils suivent des cours axés sur le développement de la pensée historique.

L'une de ces études (Nokes, Dole et Hacker, 2007) compare quatre types d'enseignement : un enseignement se centrant sur l'apprentissage d'un contenu historique et qui s'appuie surtout sur le manuel ; un enseignement du contenu historique, mais qui propose des documents multiples ; un enseignement des euristiques de Wineburg (analyse des sources, contextualisation et corroboration) et qui utilise le manuel scolaire ; un enseignement des euristiques et qui met à disposition des élèves de la documentation multiple. Selon ces auteurs, le choix des euristiques de Wineburg se justifiait par le fait qu'elles seraient utilisées universellement par les historiens et que les recherches empiriques portant sur la pensée historique des experts confrontés à des sources multiples seraient presque toutes basées sur celles-ci (Nokes, Dole et Hacker, 2007, p. 493). D'autres auteurs, comme Baron (2012), apportent des nuances quant au caractère universel de cet usage ou de ces euristiques.

Pour cette étude, chaque groupe composé d'élèves de 11<sup>e</sup> année assiste à une série de 10 leçons données par un enseignant. Pour mesurer l'apprentissage du contenu, les élèves doivent répondre à un questionnaire à choix multiples portant sur les faits historiques discutés durant les leçons. Pour évaluer la mise en œuvre des euristiques (en prétest et en posttest), on fournit une série de documents aux quatre groupes et on leur demande de répondre en 200 mots à une question comme le ferait un historien. Les élèves doivent aussi répondre à quatre séries de questions, telles que proposées par Wineburg (1991) :

- 1- Quels sont les deux documents que vous considérez comme les plus fiables ? Pourquoi sont-ils les plus fiables ?
- 2- Quels sont les deux documents que vous considérez comme les moins fiables ? Pourquoi sont-ils les moins fiables ?
- 3- Quels sont les deux documents que vous considérez comme les plus utiles pour écrire votre essai ? Pourquoi sont-ils les plus utiles ?
- 4- Quels sont les deux documents que vous considérez comme les moins utiles pour écrire votre essai ? Pourquoi sont-ils les moins utiles ?

Les résultats de cette étude sont intéressants, puisqu'ils indiquent que les élèves qui travaillent à partir de sources multiples obtiennent des scores supérieurs à ceux des élèves qui ne travaillent qu'à partir du manuel, y compris pour l'apprentissage du contenu. Pour ce qui est des euristiques, l'enseignement de l'analyse des sources et de la corroboration semble avoir été un succès, mais les élèves ne semblent pas être parvenus à maîtriser l'euristique associée à la contextualisation.

Dans une autre étude sur des élèves du primaire, Nokes (2014) tient compte de l'évolution de la conception des élèves sur l'histoire lorsque ces derniers suivent des cours qui utilisent une documentation multiple (*document-based lessons*). Pour mesurer cette évolution, Nokes utilise un questionnaire qui est donné au début et à la fin de l'année scolaire, alors que les élèves ont suivi un cours de deux mois portant sur l'analyse critique de documents multiples et mettant l'accent sur l'enseignement de stratégies historiques basées sur les euristiques. Sur une échelle de Likert (de 1 à 5 : fortement en accord, en accord, incertain/sans avis, en désaccord et fortement en désaccord), les élèves doivent répondre à des questions portant sur plusieurs sujets : le plaisir qu'ils tirent de l'apprentissage de l'histoire, leur confiance en tant qu'historiens, leur point de vue sur l'histoire comme récit du passé, leur habileté à prendre une position épistémique critique, leur appréciation de sources secondaires comme le manuel et leur appréciation des sources primaires. Une entrevue est aussi utilisée pour évaluer plus en détail l'évolution des élèves dans leur apprentissage de la discipline historique et qui porte, entre autres, sur leur plaisir d'apprendre l'histoire, leur assurance dans leurs capacités à mettre en œuvre la pensée historique, leur compréhension de la méthode historique, et leurs réflexions sur l'enseignement de l'histoire.

### 2.3.5 Les recherches de Reisman

Reisman peut être associée à l'approche méthodologique, ayant cosigné avec Wineburg des articles sur l'importance de la contextualisation et sur le développement de compétences disciplinaires associées à la lecture de documents historiques (Reisman et Wineburg, 2008 ; 2015). Sur le plan de la recherche empirique, une étude de Reisman (2012) nous semble intéressante par le fait qu'elle se concentre sur l'apprentissage de la contextualisation et tient compte de l'euristique de la lecture en profondeur (*close reading*).

Cette recherche quasi expérimentale avait comme participants 236 élèves de 11<sup>e</sup> année provenant de cinq écoles. Dans chaque école, une classe a servi de groupe contrôle et une autre a suivi pendant six mois des cours axés sur l'utilisation de documents multiples et la mise en pratique des euristiques, appelée RLH (*Reading Like a Historian*). De tels cours permettent, selon Reisman (2012), de pallier l'inexpérience des enseignants avec l'enquête historique et le manque de documents adéquats habituellement disponibles en classe d'histoire, en particulier les sources primaires. En plus de travailler les trois euristiques habituelles de Wineburg, les élèves doivent mettre en œuvre la quatrième, la lecture en profondeur des sources. Cette euristique demande aux élèves de tenir compte du langage utilisé par l'auteur du document et du choix de ses mots. Tout comme Nokes, Dole et Hacker (2007), Reisman (2012) considère que les connaissances sur le contenu historique permettent aux élèves de recourir à la pensée historique et d'établir le contexte historique, elle y porte donc une attention particulière.

Trois tests conduits lors d'un prétest et un quatrième lors d'un posttest servent d'outils pour vérifier les connaissances des élèves. Un premier test, pour mesurer les connaissances des élèves sur le contenu historique, consiste en 60 questions à choix multiples (prétest) et 30 questions à choix multiples (posttest). Le deuxième test, *Historical Thinking Test* (HTT), concerne leurs connaissances procédurales portant sur la pensée historique ; il comporte 30 questions : 22 à choix de réponses et huit à développement. Le troisième test vise à évaluer la compréhension en lecture des élèves avec 48 questions à choix multiples. Un quatrième test est uniquement passé en posttest. Il sert à vérifier le transfert de connaissances portant sur la pensée historique, par exemple en observant si, devant un texte d'actualité, les élèves s'interrogeront ou non sur l'auteur et ses intentions. Ce test comporte 20 questions à choix multiples portant sur des sujets d'actualité et intégrant des compétences procédurales associées à la pensée historique.

Les résultats de ces tests ont été très concluants, selon Reisman (2012), permettant de constater l'efficacité de l'apprentissage des euristiques et de l'utilisation de documents multiples non seulement pour développer de meilleures connaissances procédurales liées à la pensée historique, mais aussi pour développer de meilleures connaissances factuelles et une meilleure compréhension en lecture.

Dans une recherche quasi expérimentale, Smith (2018) a utilisé le HTT développé par Reisman en combinaison avec la réflexion à voix haute (*think-aloud*), afin de vérifier l'efficacité des questions à choix multiples pour évaluer la pensée historique de 12 élèves du secondaire. Un ensemble de 12 questions à choix multiples a été créé pour cette étude : six questions de type HTT inspirées des euristiques de Wineburg et six questions issues de tests d'histoires standardisés étatsuniens. Les élèves qui répondaient aux douze questions devaient le faire en même temps à voix haute, afin de rendre visibles leurs pensées et leurs réflexions. Par exemple, devant une question leur demandant de faire l'analyse d'une source, il fallait que le chercheur puisse observer que l'élève se questionnait sur l'origine de la source (*sourcing*).

Pour vérifier si la pensée historique se manifestait bien face aux questions à choix de réponses, l'élève devait éviter de chercher à deviner celles-ci, ne pas tenir compte de l'information non pertinente pour arriver à une réponse et ne pas utiliser la mémorisation en se rappelant simplement de la bonne réponse. Par exemple, deux élèves sont parvenus à une bonne réponse en utilisant leur mémoire plutôt qu'en procédant à une contextualisation. Smith (2018) écartait aussi les raisonnements décontextualisés, lorsque les élèves arrivaient à la bonne réponse en mettant en œuvre un raisonnement qui n'est pas lié aux euristiques. Par exemple, en employant un raisonnement logique et en procédant par élimination, mais sans tenir compte du contexte historique, un élève était parvenu à identifier la bonne réponse, mais en faisant preuve de présentisme. Une seule question de type HTT était parvenue à susciter l'exercice d'une euristique, la corroboration, chez tous les élèves. Aucune question issue des tests standardisés n'y était parvenue. En conclusion, si Smith considère que les HTT sont beaucoup plus efficaces que les tests standardisés pour mesurer l'exercice de la pensée historique, ils sont loin d'être parfaits et on devrait les éviter pour évaluer une pensée historique plus complexe, par exemple lorsqu'on doit utiliser l'ensemble des euristiques pour répondre à une question historique.

### 2.3.6 Le groupe de recherche de Breakstone

Avec l'équipe de l'Université de Stanford dont il fait partie, Breakstone (2014) s'est attaché à développer des outils d'évaluation de la pensée historique. Les questions à choix multiples ne permettent pas de faire ressortir une pensée historique complexe chez les élèves, alors que les questions se basant sur la documentation multiple (*document-based questions* ou DBQ) nécessitent une longue préparation et la longueur des essais produits par les élèves rend difficile et complexe l'évaluation de leur pensée. Des étudiants qui sont forts en lecture et en écriture peuvent construire des arguments solides sans avoir lu avec attention tous les documents comme l'aurait fait, au contraire, un historien. Devant l'absence d'outils d'évaluation efficaces de la pensée historique accessibles aux enseignants, Breakstone (2014) propose de développer des *History Assessments of Thinking* (HATs).

Pour Breakstone, trois éléments clés doivent être considérés comme fondamentaux pour évaluer le développement de la pensée historique des élèves : les connaissances historiques, l'évaluation de la preuve et l'utilisation de la preuve dans l'argumentaire. Les connaissances historiques ne se limitent pas à identifier et retenir des éléments d'information, mais demandent aussi de comprendre la signification de ces éléments, de les placer en ordre chronologique et de les relier entre eux. Ces connaissances historiques sont nécessaires pour utiliser les heuristiques (l'analyse de la source, la contextualisation et la corroboration) de façon efficace et permettre aux élèves de bien évaluer la preuve qui servira à construire leur interprétation du passé. La solidité des arguments supportant cette interprétation dépend donc d'une bonne analyse de la preuve, mais aussi du fait que l'élève puisse réfuter les autres interprétations possibles.

Cette recherche a permis à Breakstone de faire ressortir cinq éléments qui permettent d'encadrer les HATs. Tout d'abord, les documents utilisés doivent comporter de l'information exacte et leurs sources doivent être vérifiables. Aussi, les questions de ces évaluations doivent être légitimes et permettre de recourir aux heuristiques. Par exemple, pour que l'élève puisse mettre en contexte les documents et l'information, la question doit mentionner une date ou une période. Ensuite, l'évaluation doit viser des construits historiques précis plutôt qu'un document. L'élève peut ainsi tenir compte de l'ensemble des documents pour répondre à la question. Troisièmement, l'évaluation doit être structurée afin de cibler de façon spécifique ces construits historiques. Il s'agit donc de

privilégier des questions explicites qui amènent des réponses courtes et précises qui permettront de mieux évaluer la compréhension des élèves sur ces construits et leur mise en œuvre des euristiques. Cela permet aussi d'éviter des difficultés liées aux longues réponses, comme celles des DBQ où la distinction entre les aptitudes en composition écrite et l'exercice efficace de la pensée historique peut être difficile à faire. Un quatrième élément important est le caractère itératif des HATs : c'est avec le temps et la pratique que leur efficacité augmentera pour évaluer la pensée historique. Breakstone (2014) suggère aussi de faire réfléchir les élèves à voix haute (*think-aloud*) lors d'entrevues afin de mieux comprendre le processus cognitif qu'ils ont mis en place pour répondre aux questions. Le dernier élément important concerne le fait que les HATs doivent servir à tirer de l'information utile qui permettra aux enseignants de mieux évaluer la pensée historique des élèves.

Wineburg, Smith et Breakstone (2018) ont voulu mesurer la pensée historique des étudiants universitaires en adaptant les mêmes outils d'évaluation. 78 étudiants de première et deuxième année inscrits à un cours obligatoire sur l'histoire des États-Unis ont participé à trois exercices. Ces exercices présentaient au total six questions destinées à mesurer l'exercice de leur pensée historique. Leurs réponses étaient évaluées sur une échelle de 0 à 2 (pensée historique de base, émergente ou compétente). L'un de ces exercices concernait un tableau représentant une rencontre entre Amérindiens et colons en 1621, mais peint en 1932. On demandait aux étudiants de déterminer si ce tableau pouvait aider un historien à comprendre la relation des Amérindiens et des colons en 1621. Si les étudiants répondaient par l'affirmative et se contentaient de décrire des éléments contenus dans le tableau, ils obtenaient un score de 0. Si les étudiants tenaient compte du fait que le tableau ne représentait que la perspective des colons, car peint par un Blanc, ils obtenaient un score de 1. Pour obtenir un score de 2, les étudiants devaient préciser que le tableau a été peint en 1932, que ce n'est pas une source primaire des événements de 1621 et qu'il représente plutôt l'interprétation que se faisait son auteur de la relation entre les Amérindiens et les colons, 300 ans auparavant.

Les résultats obtenus par ces étudiants dans ces trois exercices ont été jugés alarmants par les chercheurs : une moyenne au-dessous de 0,5, le résultat le plus haut étant de 3, atteint par seulement trois étudiants, sur un maximum possible de 12 points. Dans l'exercice sur le tableau peint en 1932, 94 % des étudiants n'ont pas tenu compte de

l'information bibliographique accompagnant l'image et ont simplement décrit ce qu'ils y voyaient.

Afin de vérifier si des étudiants universitaires avec une formation plus solide en histoire ont pu développer une pensée historique plus élaborée, 49 étudiants ayant complété au moins cinq cours d'histoire ont aussi été recrutés lors de cette même étude et ont répondu aux questions des trois exercices. Les résultats obtenus semblent indiquer que les étudiants, en général, ne mettent pas en marche une pensée historique efficace lorsqu'ils sont confrontés à des documents et qu'ils ont une réelle difficulté à contextualiser, tout comme leurs 78 condisciples sans véritable formation universitaire en histoire. Par exemple, pour l'une des questions, 46 étudiants sur 49 ont complètement ignoré le contexte d'un témoignage et n'ont considéré que son strict contenu. Au-delà du fait que cette étude semble démontrer que les étudiants universitaires ont les mêmes difficultés à mettre en œuvre les euristiques que les novices, elle permet de voir que les outils méthodologiques destinés à évaluer l'exercice de la pensée historique d'élèves du secondaire peuvent être aisément adaptés pour des étudiants de niveau universitaire.

Une nouvelle étude récente de Smith, Breakstone et Wineburg (2019) est venue confirmer l'efficacité des HATs comme outil permettant de mesurer la pensée historique d'élèves du secondaire en les comparant aux questionnaires à choix multiples. Ces chercheurs ont d'abord identifié trois éléments centraux de la pensée historique pour les élèves du secondaire, qu'ils ont appelé les piliers : la connaissance historique, l'évaluation de la preuve et l'utilisation de la preuve et de l'argumentation.

Ils se distancient de l'approche conceptuelle et de celle de Seixas et Morton (2013), en mettant de côté des aspects jugés trop larges de la pensée historique, comme les concepts de continuités et changements ou de causes et conséquences, pour privilégier des éléments plus pratiques pour l'évaluation de la pensée historique s'appuyant sur les euristiques de Wineburg. Ainsi, chaque pilier est défini par des construits qui constituent le processus de base de celui-ci et qui est associée à l'une des euristiques. Par exemple, l'évaluation de la preuve met en marche les construits d'évaluation des sources, de la mise en contexte et de la corroboration. Chaque construit est caractérisé par des aspects particuliers que l'élève devrait maîtriser. Dans le cas du construit de la corroboration, associé à l'évaluation de la preuve, les aspects à maîtriser seraient la

vérification, la comparaison, l'articulation des besoins. Cependant, on notera que les auteurs n'ont pas inclus dans leur publication une liste exhaustive des construits et des aspects, laquelle aurait pu mieux clarifier leurs liens avec les piliers.

Les résultats de cette étude laissent entrevoir que les HATs permettent de faire fonctionner les différents aspects des euristiques que voulaient mesurer les chercheurs. Ils ont remarqué aussi que les HATs ont permis de faire ressortir les conceptions erronées des élèves sur la preuve historique. Par exemple, certains élèves se contentaient de regarder les éléments contenus dans l'image présentée, mais omettaient de tenir compte de la notice biographique. Par ailleurs, les réponses écrites des élèves permettaient de refléter la maîtrise des élèves touchant les aspects de la pensée historique qui étaient mesurés. À quelques exceptions près, les réponses écrites des élèves cadraient avec leur pensée manifestée à voix haute. Ces exceptions seraient, selon les chercheurs, attribuables à la formulation de certaines questions qui a semblé créer une certaine ambiguïté également observable dans le questionnaire à choix de réponses.

Comparées aux HATs, les questions à choix multiples permettaient aussi de faire ressortir la mise en œuvre des euristiques, mais parfois en suscitant chez les élèves une réflexion étrangère à la pensée historique. Deux de ces manifestations sont apparues à maintes reprises dans les résultats. La première se produisait lorsque l'élève choisissait la réponse qui semblait la plus logique au regard de la question posée en la comparant aux autres réponses possibles. La deuxième mettait en marche une procédure d'élimination permettant à l'élève de restreindre son choix en éliminant d'abord les réponses jugées incorrectes. Ces deux réflexions étrangères sont en fait des stratégies inhérentes à la construction d'un questionnaire à choix multiples. L'élève sait que, parmi les réponses, se cache celle qui est attendue et il s'évertue souvent à trouver celle-ci le plus vite possible, parfois sans l'aide de la méthode qu'on cherche à évaluer, dans le cas présent, la pensée historique. Les élèves recourent à des stratégies qui visent à trouver la bonne réponse parmi un choix restreint et s'attardent ainsi à évaluer chacune des réponses, au lieu d'analyser les sources à l'aide de la pensée historique. Certains arrivent, par processus d'élimination, à trouver la bonne réponse, sans recourir à cette pensée. Ces réflexions étrangères ont rarement été observées avec les HATs, ce qui fait dire aux chercheurs que les HATs sont plus efficaces pour susciter et évaluer la pensée historique en minimisant les risques que les élèves utilisent des stratégies étrangères à



celle-ci. Selon cette étude, les élèves ont pu construire leurs propres réponses seulement 30 % du temps, avec le questionnaire à choix de réponses, en comparaison de 98 % du temps, avec les HATs. Dans les questionnaires à choix multiples, les élèves semblent réfléchir à partir des réponses disponibles, ce qui n'est pas le cas avec les HATs qui ne proposent pas de réponses déjà construites.

### 2.3.7 Les recherches de van Boxtel

Les recherches de van Boxtel, associée à l'approche holistique, s'inspirent de l'approche méthodologique, notamment les travaux de Reisman, mais mettent avant tout l'accent sur les concepts de second ordre associés à l'approche conceptuelle. Dans l'une de ces études, afin de mesurer la connaissance que des élèves ont de ces concepts procéduraux et du raisonnement causal, un questionnaire a été conduit en prétest et en posttest dans lequel on demandait d'indiquer sur une échelle de 0 (fortement en désaccord) à 6 (fortement en accord) leurs positions concernant certains concepts ou stratégies d'ordre procédural (Stoel, Van Drie et Van Boxtel, 2016).

Cette même étude comporte plusieurs outils destinés à recueillir des données, comme un test sur les conceptions épistémologiques des élèves (*epistemological beliefs*), sous la forme d'un questionnaire qui propose la même échelle de 0 à 6 pour les réponses. On y trouve aussi un questionnaire pour mesurer les connaissances de premier ordre : connaissances de type déclaratif, aptitude à faire des liens entre des concepts historiques et des pays, connaissances chronologiques et capacité à générer des exemples historiques concrets à partir de concepts historiques abstraits. Les élèves devaient aussi composer un essai de 300 mots portant sur une question historique afin d'évaluer leur raisonnement causal. S'ajoutent à cela différents questionnaires les interrogeant sur leur apprentissage et leur intérêt pour l'histoire.

Selon les résultats de cette étude, les stratégies liées au raisonnement causal et les connaissances portant sur les concepts de second ordre s'améliorent lorsqu'on les enseigne de façon explicite, alors qu'il n'y a pas de progression des élèves si on ne le fait pas. De plus, les conceptions épistémologiques des élèves auraient un impact important sur la vision qu'ont les élèves de l'histoire comme discipline, puisqu'il semble y avoir un lien très fort entre la valeur accordée aux critères académiques servant à évaluer une

interprétation historique et leur intérêt individuel pour l'histoire selon les auteurs de cette étude.

Dans une autre étude, on s'intéresse davantage à l'idée de la perspective historique et de la contextualisation (Huijgen, van Boxtel, van de Grift et Holthuis, 2017). Pour évaluer cette perspective (*Historical perspective taking* ou HTP), on examine si l'élève sait éviter des situations de présentisme, s'il prend en considération la situation de l'agent historique en faisant preuve d'empathie et s'il tient compte du contexte historique. De bonnes connaissances portant sur le contenu historique et une bonne compréhension de la chronologie seraient essentielles pour mettre en œuvre une perspective historique efficace (Huijgen, van Boxtel, van de Grift et Holthuis, 2017).

Plus récemment, dans une étude proposant un instrument de mesure de l'enseignement de la pensée historienne et du raisonnement historique (*Historical thinking and reasoning* ou HTR), Gestsdóttir, van Boxtel et van Drie (2018) se sont inspirés des théories de Seixas, mais aussi de l'approche conceptuelle et méthodologique, afin de proposer sept critères d'évaluation :

- 1- L'enseignant doit communiquer des objectifs qui sont en lien avec les HTR et qui cherchent à développer les concepts de deuxième ordre et des connaissances épistémologiques sur la nature de la discipline historique ;
- 2- L'enseignant utilise dans son enseignement des éléments des HTR : il pose des questions, fournit un contexte historique, indique que les gens pensaient différemment de nous dans le passé, identifie les éléments de changement et de continuité, etc. ;
- 3- L'enseignant utilise des sources pour appuyer les HTR : évalue les sources (*sourcing, close reading*), contextualise, compare l'information émanant de différentes sources, utilise l'information comme de la preuve pour appuyer une interprétation, etc. ;
- 4- L'enseignant laisse clairement entendre qu'il existe de multiples perspectives et interprétations possibles ;
- 5- L'enseignant fournit des instructions explicites sur les stratégies associées aux HTR : comment contextualiser, évaluer les sources et les utiliser comme preuve, etc. ;

- 6- L'enseignant engage les élèves à mettre en pratique les HTR, seuls ou en groupe ;
- 7- L'enseignant engage la classe entière dans une discussion qui met en marche les HTR et qui permet aux élèves de comparer leur raisonnement.

Ces critères peuvent être utiles pour la construction d'un outil de formation des futurs enseignants. Il ne faut pas oublier que ces derniers ne doivent pas se limiter à connaître les éléments de la pensée historique et l'utiliser, ils doivent aussi savoir comment l'enseigner de façon efficace à leurs élèves. En d'autres mots, les savoirs d'ordre didactique (PCK) associés à la méthode historique et à la pensée historique sont cruciaux pour la formation des élèves.

### 2.3.8 Autres recherches sur la pensée historique

D'autres études proposent des outils méthodologiques différents et des approches innovantes. Parmi les plus récentes, on notera celle de trois chercheurs allemands ; celle-ci utilise l'ordinateur afin d'évaluer la mise en œuvre des euristiques par des élèves de neuvième année (Merkt, Werner et Wagner, 2017). Les documents étant sur support informatique, chaque élève pouvait classer et regrouper l'information qu'ils contenaient. Cela permettait aussi aux chercheurs d'enregistrer des données sur la démarche des élèves de façon moins intrusive qu'en utilisant le *think-aloud*.

Un autre chercheur, Aktin (2016), s'est penché sur la question de la pensée historique des élèves du préscolaire qui visitent les musées. Trop jeunes pour répondre à un questionnaire écrit ou composer un essai, Aktin a demandé à ces élèves de dessiner ce qui les avait marqués durant leur visite au musée et il les avait ensuite interviewés. Cette étude démontre la capacité de très jeunes enfants à développer une perspective historique. Elle semble confirmer que l'enseignement de la pensée historique puisse se faire dès le début de la scolarité des enfants et qu'il est bénéfique du début du primaire jusqu'à la fin du secondaire (Éthier, Cardin et Lefrançois, 2014 ; Nokes, 2014). Certains concepts qui peuvent être associés à la pensée historique, comme le lien causal, sont observables très tôt chez les enfants sous une forme élémentaire. Déjà, à six mois, ils sont capables de percevoir un lien causal lorsqu'ils sont confrontés à des objets animés (Leslie, 1982 ; Scholl et Tremoulet, 2000) et à huit mois, ils peuvent tenir compte des changements d'état sans animation (Muentener, 2010). On peut voir dans la recherche

d’Aktin un bon exemple d’une méthodologie qui s’est adaptée aux capacités des participants afin de mieux évaluer la naissance d’une pensée historique qui peut être développée très tôt.

Une étude de Voet et De Wever (2017) a cherché à mesurer le niveau de raisonnement associé à la pensée historique d’enseignants d’histoire du secondaire en Belgique. En s’inspirant de diverses approches, les auteurs ont proposé une séquence qui schématise le processus du raisonnement associé à l’enquête historique. Cette séquence ne doit pas être vue de façon linéaire, mais comme demandant de fréquents retours en arrière et se déroulant dans l’ordre qu’exigera la situation. Les cinq éléments de ce processus sont :

- 1- L’identification des sources (*sourcing*) : qui est l’auteur, l’origine de la source, le type de source ;
- 2- L’évaluation des sources (*appraising*) : les intentions des auteurs, la cohérence du message, la preuve pour supporter les affirmations, les similarités et les incohérences avec les autres sources ;
- 3- La définition et les objectifs de notre recherche (*specifying*) : se poser des questions pour délimiter les objectifs ou trouver des informations manquantes, activer les connaissances antérieures, notamment pour faire des analogies ;
- 4- Construire un modèle mental du passé (*constructing*) : choisir et interpréter les informations qui sont pertinentes pour résoudre notre problème, contextualiser l’information ;
- 5- Argumenter (*arguing*) : formuler des arguments se basant sur des sources et de la preuve, prendre en compte les contrarguments possibles.

Cette étude conclut que plus de la moitié des enseignants n’ont pas utilisé tous les éléments du raisonnement associé à l’enquête historique. Pour les auteurs, cela laisserait entendre que les enseignants ne possèdent pas une connaissance adéquate de ce raisonnement. Fait intéressant, les cinq enseignants possédant un baccalauréat en enseignement de l’histoire n’ont pas utilisé l’ensemble des cinq éléments de ce raisonnement, alors que huit des neuf qui l’ont fait possédaient tous une maîtrise en histoire ; le neuvième participant possédait cependant lui aussi une maîtrise, mais en sciences politiques. Par ailleurs, les auteurs ont aussi constaté que six des participants qui détenaient une maîtrise en histoire n’ont pas utilisé, eux non plus, tous les cinq

éléments. Ceci les amène à suggérer que la formation universitaire pourrait jouer un rôle sur l'expertise des enseignants, mais que d'autres raisons pourraient aussi expliquer pourquoi des étudiants qui ont été formés comme historiens «oublient» leurs connaissances portant sur le raisonnement associé à l'enquête historique lorsqu'ils enseignent l'histoire à des élèves. Les chercheurs constatent d'ailleurs que même les enseignants qui possèdent une excellente connaissance de l'enquête historique font parfois le choix de ne pas l'enseigner à leurs élèves.

### **2.3.9 Discussion sur la méthodologie proposée par la recherche**

Comme nous l'avons vu, les diverses recherches empiriques portant sur la pensée historique que nous avons examinées proposent des méthodologies très variées. Les indicateurs sont très nombreux et les dimensions étudiées, assez variables. On peut cependant y observer certaines tendances et similarités, notamment sur la question des dimensions de la pensée historique.

Tout d'abord, la grande majorité de ces recherches s'appuie au moins en partie sur les travaux et les euristiques de Wineburg. Les recherches de Van Boxtel, même si elles se concentrent davantage sur les concepts de second ordre de l'approche conceptuelle, font aussi référence aux euristiques, notamment la contextualisation. Ce choix des chercheurs peut s'expliquer par le fait que les euristiques sont proches de la méthode historique utilisée par les historiens et peuvent ainsi s'observer plus facilement et tous en même temps.

Les concepts de second ordre, comme l'empathie, demandent aux chercheurs de les évaluer séparément pour les observer chez les élèves, souvent par un questionnaire précis ou à voix haute. Ces concepts de second ordre sont aussi, par leur nature abstraite, plus difficiles à observer que les euristiques qui laissent des traces dans la production écrite des élèves. De plus, les différents concepts de l'approche conceptuelle sont nombreux et varient souvent d'un auteur à l'autre. Les euristiques de Wineburg, quant à elles, sont les mêmes depuis plusieurs années. Les recherches qui s'appuient sur les euristiques étant nombreuses, elles procurent une plus grande stabilité qui a le grand avantage de faciliter la triangulation. Inspirant des chercheurs de différents pays et de diverses langues, elle permet aussi de se rapprocher d'une communauté de chercheurs

importante, augmentant l'impact de nos données dans le monde scientifique. De plus, tel que le démontrent les recherches de l'approche holistique, il est tout aussi possible d'évaluer à la fois les euristiques et les concepts de second ordre. Dans le cadre d'une évaluation des connaissances théoriques portant sur la méthode historique, la pensée historienne et l'histoire, demander aux participants de définir les éléments de ces concepts peut aussi nous indiquer si leur conception est plus proche des approches méthodologique, conceptuelle ou holistique, voire tout à fait étrangère à ces approches (par exemple une conception narrative de l'histoire).

Différents aspects de la pensée historienne sont aussi évalués. Les recherches de De La Paz et de Monte-Sano concernent surtout l'évaluation de l'écriture historique et l'utilisation pratique des sources. Elles privilégient aussi l'essai comme outil d'évaluation. Celles de Reisman ou de Breakstone s'intéressent davantage à la lecture historique et à la compréhension des sources, proposant comme outils des questions à choix de réponses ou à court développement. Il ne faut pas croire que les connaissances portant sur le contenu historique soient mises de côté. Les recherches de Nokes, Reisman, Van Boxtel et Breakstone en tiennent compte. Ce type de connaissances est d'ailleurs important pour deux euristiques, l'analyse de sources (*sourcing*) et la mise en contexte.

Les outils de collecte de données peuvent être très différents. L'essai exige beaucoup de préparation et il peut être difficile parfois d'y observer le raisonnement de l'élève. D'ailleurs les grilles d'évaluation de ces essais sont très variables d'une recherche à l'autre, même lorsqu'il s'agit des mêmes chercheurs, comme De La Paz. Ce manque de stabilité pourrait nuire beaucoup à la triangulation. Cependant, un questionnaire à choix de réponses comporte aussi de grandes limitations, surtout dans le cas où un chercheur voudrait évaluer un exercice plus complexe de la pensée historienne. De plus, ce type de questions peut suggérer la réponse aux participants ou celui-ci peut la trouver par simple hasard, sans recourir au raisonnement que l'on veut évaluer. Selon nous, la méthode utilisée dans les recherches de Breakstone semble être un bon compromis, en proposant des questions à réponses courtes qui s'attachent à observer des éléments précis de la pensée historienne et qui se comparent avantageusement aux questionnaires à choix multiples, lesquels présentent d'importantes limites (Smith, Breakstone et Wineburg, 2019). On pourrait aussi les adapter pour évaluer des concepts de second ordre. Précisons que toutes les recherches utilisent des documents multiples. Cela est

important pour mesurer les différents éléments associés à la pensée historique, en particulier l'euristique de la corroboration (Merkt, Werner et Wagner, 2017).

Même si les recherches empiriques que nous avons examinées s'appuient souvent, au moins en partie, sur les travaux de Wineburg, les indicateurs sont multiples. Les mêmes auteurs proposent parfois des indicateurs différents d'une recherche à l'autre. Nous avons déjà suggéré que cela pouvait s'expliquer par le fait que la recherche empirique sur la pensée historique en est encore à ses débuts et qu'il est difficile d'observer une chose invisible comme le raisonnement historique (VanSledright, 2014). L'utilisation de documents comme preuve et comme argument semble l'indicateur le plus souvent utilisé par les chercheurs, autant dans le cadre d'un essai que dans celui d'un questionnaire. Cela renforce l'idée que les didacticiens mettent la preuve au cœur de la pensée historique et de l'enseignement de l'histoire.

#### **2.4 D'autres outils méthodologiques pouvant être développés**

La recherche empirique propose plusieurs outils et des indicateurs très variés pour évaluer la pensée historique. On remarquera cependant que ces recherches visent toutes à observer la pensée historique en action, lors de la rédaction d'un essai historique par les novices ou durant leur analyse d'une source historique. Lorsqu'ils sont confrontés à des sources, on constate l'absence des euristiques dans les stratégies des élèves, mais aussi dans celles d'étudiants universitaires en histoire (Wineburg, Smith et Breakstone, 2018) et d'enseignants d'histoire du secondaire (Cowgill et Waring, 2017). Par exemple, la contextualisation se retrouve dans toutes les conceptions de la pensée historique et les didacticiens comme les historiens la considèrent comme cruciale pour l'enquête historique. Cependant, on remarque qu'elle semble poser de grandes difficultés aux enseignants d'histoire du secondaire (Cowgill et Waring, 2017).

Ces enseignants doivent développer la pensée historique de leurs élèves et devraient donc posséder des connaissances déclaratives et procédurales portant sur les concepts importants associés à cette pensée afin de pouvoir les enseigner de façon efficace et d'aider leurs élèves à savoir l'utiliser. Il n'est pas évident de savoir si les participants aux diverses études empiriques sont conscients que le contexte historique est un élément fondamental de la pensée historique. Si les participants ne contextualisent pas,

est-ce parce qu'ils rencontrent des difficultés avec cette euristique, parce qu'ils ne savent pas que la pensée historique exige une mise en contexte ou parce qu'ils trouvent qu'elle n'est pas utile pour répondre à un problème historique donné ?

## 2.5 Synthèse du cadre conceptuel

Notre question de recherche – quelles connaissances les futurs enseignants d'histoire possèdent-ils sur la méthode historique et la pensée historique, des savoirs qu'ils devront enseigner au secondaire ? – nous a amenés à vouloir définir les concepts de connaissances, de méthode historique et de pensée historique. Nous avons fait le choix de traiter les connaissances sous l'angle du courant cognitiviste, puisque ce courant est associé à de nombreuses recherches sur la pensée historique et qu'il a grandement influencé la rédaction des programmes de formation québécois (Simard, Bouvier et Chiasson Desjardins, 2015). Distinguer les connaissances déclaratives des connaissances procédurales et conditionnelles nous semble important pour bien répondre à notre question de recherche.

Alors que la méthode historique fait davantage consensus vis-à-vis ses caractéristiques générales, nous avons vu que la pensée historique est abordée de façon très différente selon divers groupes de chercheurs. Nous avons choisi de traiter plus en détail des approches sur la pensée historique qui nous semblaient avoir donné la recherche empirique la plus influente, afin de nous en inspirer sur le plan méthodologique : les approches méthodologique, conceptuelle et holistique. Rappelons que ces approches ne s'opposent pas et que les éléments qu'elles associent à l'exercice de la pensée historique sont le plus souvent communs à chacune d'elle, comme l'importance de travailler avec des sources multiples et de tenir compte de multiples perspectives. Leurs différences touchent davantage l'évaluation de l'exercice de la pensée historique et la façon de la développer chez les élèves. Sur le plan de l'exercice pratique de la méthode historique, l'approche méthodologique, en particulier les euristiques de Wineburg et les HATs de Breakstone, à l'avantage de proposer des outils d'évaluation assez simples, qui ont été éprouvés à un certain degré et qui cadrent peut-être mieux avec le fait qu'au Québec le développement de la pensée historique est fortement associé à une démarche intellectuelle, la méthode historique. Cependant, les deux autres approches nous semblent plus pertinentes si on veut découvrir les représentations que les étudiants se



font des concepts d'histoire, de méthode historique et de pensée historique, puisqu'elles se sont davantage penchées sur l'idée de conscience historique et de représentations. Cela nous amène à présenter les objectifs spécifiques de notre recherche.

## 2.6 Les objectifs spécifiques

Notre cadre conceptuel nous a amenés à considérer qu'évaluer les connaissances, déclaratives et procédurales que les enseignants et les futurs enseignants possèdent sur la pensée historique est important si nous voulons connaître le développement de leur pensée historique et mieux préciser les points qui seraient à améliorer pour la formation universitaire comme professionnelle des futurs enseignants d'histoire au secondaire. Il est avantageux de développer des outils permettant de mesurer les connaissances procédurales des étudiants, mais aussi leurs représentations portant sur les concepts clés liés à la pensée historique et d'évaluer s'ils mesurent bien leur importance. Afin de développer des outils efficaces qui nous permettent d'évaluer les connaissances des étudiants sur la méthode historique et la pensée historique, nous nous sommes fixé les objectifs de recherche spécifiques suivants :

- 1- décrire l'exercice de la pensée historique et de la méthode historique par les étudiants universitaires inscrits au baccalauréat en enseignement de l'univers social au secondaire ;
- 2- brosser un portrait de leurs connaissances et de leurs représentations portant sur les concepts de méthode historique et de pensée historique ainsi que sur les éléments essentiels à leur exercice ;
- 3- décrire leurs représentations de la formation universitaire, en particulier si celle-ci est jugée par eux adéquatement formatrice pour leur permettre de bien enseigner la méthode historique au secondaire ;
- 4- comparer les données recueillies chez les étudiants du baccalauréat en enseignement de l'univers social au secondaire à ceux inscrits au baccalauréat en histoire pour observer les similarités et les différences avec un programme de premier cycle universitaire essentiellement disciplinaire.

Ces objectifs nous ont permis de construire les outils méthodologiques que nous présentons au chapitre suivant.

### 3 MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre constitue une présentation de la démarche méthodologique de notre recherche qui s'appuie sur notre cadre conceptuel et vise à répondre à nos objectifs spécifiques formulés à la conclusion du précédent chapitre. Il nécessite un rappel de nos objectifs et questions de recherche qui fondent notre démarche, mais aussi une précision sur le choix de la population des étudiants qui participent à notre recherche, l'échantillonnage, les principales étapes de notre méthodologie qui sont mises en place, les outils pour collecter les données, le déroulement de notre méthodologie, la construction de nos grilles d'analyse ainsi que les tests pour vérifier leur fidélité et leur fiabilité et les limites inhérentes à notre méthodologie.

Avant de traiter de la façon dont le cadre conceptuel nous a permis de construire un cadre empirique pour guider notre méthodologie, il convient de rappeler des éléments importants de la problématique. Comme le précise Van Der Maren (1996),

en éducation, la recherche a toujours comme fonction de mieux décrire, comprendre, expliquer ou formaliser une situation éducative. (...) En conséquence, les premières étapes d'une recherche pédagogique (c.-à-d. d'une recherche qui, en priorité, instrumente les acteurs et fonde leur action) devront comporter une description du problème tel qu'il se présente sur le terrain et une explicitation de la manière dont il est appréhendé par les acteurs : leurs catégories et leurs préconceptions, leurs attentes et leurs contraintes, leurs urgences et leurs valeurs (y compris les valeurs négatives : leurs refus). (p.188)

#### 3.1 Un rappel de la problématique et des objectifs de recherche

Notre problématique a montré que l'histoire n'est pas une connaissance de faits figés qu'il suffit de mettre en relation pour créer un récit cohérent et simplifié. Il s'agit plutôt d'une science de l'interprétation se basant sur de la preuve, des sources historiques, qui nécessite la maîtrise de deux concepts essentiels : une méthode (la méthode historique) et un raisonnement critique (la pensée historienne). Rappelons ici que la distinction entre les deux n'est pas toujours évidente à faire et qu'elle peut sembler artificielle, en particulier si on favorise une approche de la pensée historienne qui est très méthodologique (comme les euristiques de Wineburg), il est donc préférable de les considérer comme inséparables, puisque le travail de l'historien est à la fois une méthode et un raisonnement. L'importance de ces savoirs est à la fois reconnue par les

programmes de formation qui exigent leur enseignement depuis plusieurs décennies et par la recherche empirique qui souligne que leur apprentissage est possible et bénéfique aux élèves, autant sur le plan de l'acquisition de connaissances (déclaratives ou procédurales) que sur le plan de la formation citoyenne.

Cependant, la recherche empirique indique que les enseignants d'histoire du secondaire négligent l'enseignement de la méthode historique et de la pensée historique, au profit d'un enseignement axé sur la rétention de faits et visant avant tout le développement d'une culture historique générale, souvent axée sur le récit national. Cette réticence des enseignants à privilégier l'apprentissage de la méthode historique et de la pensée historique soulève de nombreuses interrogations chez les chercheurs en didactique. Afin de mieux comprendre ce phénomène, il convient d'abord de vérifier ce que les futurs enseignants connaissent eux-mêmes sur la méthode historique et la pensée historique. Cela a mené à l'élaboration de notre question de recherche : quelles connaissances les futurs enseignants d'histoire possèdent-ils sur la méthode historique et la pensée historique, des savoirs qu'ils devront enseigner au secondaire ?

De cette question recherche découlent des objectifs spécifiques qui ont guidé la construction de notre méthodologie :

- 1- décrire l'exercice de la pensée historique et de la méthode historique par les étudiants universitaires inscrits au baccalauréat en enseignement de l'univers social au secondaire ;
- 2- brosser un portrait de leurs connaissances et de leurs représentations portant sur les concepts de méthode historique et de pensée historique ainsi que sur les éléments essentiels à leur exercice ;
- 3- décrire leurs représentations de la formation universitaire, en particulier si celle-ci est jugée par eux adéquatement formatrice pour leur permettre de bien enseigner la méthode historique au secondaire ;
- 4- comparer les données recueillies chez les étudiants du baccalauréat en enseignement de l'univers social au secondaire à ceux inscrits au baccalauréat en histoire pour observer les similarités et les différences avec un programme de premier cycle universitaire essentiellement disciplinaire.

### 3.2 Du cadre conceptuel au cadre empirique

Le cadre conceptuel nous a éclairés sur les éléments de la méthode historique et de la pensée historique que notre méthodologie devait chercher à mesurer, mais aussi sur les outils méthodologiques qui seraient les plus efficaces pour y parvenir. Tout d'abord, l'approche théorique que propose Tardif (1997) sur les connaissances nous a semblé très utile dans la construction de notre cadre empirique, puisqu'elle divise les connaissances portant sur la procédure en deux catégories, procédurales et conditionnelles (ou stratégiques). Les enseignants ne doivent pas se contenter de savoir mettre en œuvre la méthode historique et la pensée historique, ils doivent aussi en connaître, nommer et enseigner les étapes et les éléments afin de mieux pouvoir guider leurs élèves dans leurs choix stratégiques. Ainsi, il faut qu'ils puissent maîtriser les trois connaissances décrites par Tardif (1997). Tout d'abord, les connaissances déclaratives portant sur les savoirs disciplinaires sont importantes, puisque les enseignants doivent présenter ces savoirs à leurs élèves, ainsi que les éléments, concepts et étapes qui y sont afférents. La recherche empirique s'est très peu penchée sur les connaissances déclaratives des enseignants d'histoire portant sur la méthode historique et la pensée historique. Savoir définir et décrire les savoirs disciplinaires est important pour que les élèves identifient bien les éléments de la méthode historique et de la pensée historique qu'ils mettront en œuvre.

Les connaissances procédurales sont aussi importantes, puisqu'on s'attend à ce que les enseignants eux-mêmes soient capables de recourir à la méthode historique et à la pensée historique lorsqu'ils sont confrontés à un problème de nature historique. On peut difficilement bien enseigner une procédure qu'on ne parvient pas soi-même à mettre en pratique. Finalement, les connaissances stratégiques sont essentielles : il ne s'agit pas que de procéder à une démarche mécanique, mais aussi de savoir dans quelles conditions l'utiliser et surtout être capable de transférer ces connaissances à d'autres situations, par exemple chercher à corroborer et à vérifier la validité des sources lorsqu'on est confronté aux articles publiés sur les réseaux sociaux afin d'éviter les pièges que tend la désinformation.

En ce qui concerne la méthode historique et la pensée historique, l'approche méthodologique, en particulier les euristiques de Wineburg, permet d'offrir un cadre à la fois pratique et solide pour notre méthodologie. Cette approche, malgré ses limites,

est pratique, parce qu'elle a l'avantage de concevoir une pensée historique très associée aux étapes de la méthode historique. Ainsi l'exercice des euristiques nous renseigne à la fois sur l'utilisation de la méthode historique et sur la pensée historique et ne nécessite pas de devoir créer des outils de collectes de données qui pourraient devenir trop complexes et rendre l'analyse de ces données plus hasardeuse. Cette approche permet aussi de solidifier notre méthodologie, puisqu'il existe un très grand nombre de recherches québécoises comme internationales sur la pensée historique qui s'appuient sur les euristiques de Wineburg ou sur une approche méthodologique ou hybride, ce qui facilite la triangulation (Nokes, Dole et Hacker, 2007). Une simple recherche sur Google Scholar indique que les articles de Wineburg ont été cités plus de 20 000 fois, dans diverses publications internationales, dont près de 8 000 fois depuis 2017 (Google Scholar, 2022), ce qui offre de riches possibilités pour la comparaison de nos données. De plus, la pensée historique dans la littérature récente est de moins en moins associée à l'idée d'amener les élèves à « penser comme des historiens », et se conçoit plutôt comme une méthode à développer et utiliser : analyser des preuves, raisonner, interpréter et argumenter (Gomez-Carrasco, Rodriguez-Median, Lopez-Facal et Monteagudo-Fernandez, 2020, p. 10).

Les outils de collecte de données pour évaluer l'exercice de la pensée historique sont très nombreux et variés, mais notre cadre conceptuel nous a permis de faire un choix que nous croyons le plus éclairé, en nous inspirant des HATs de Breakstone, mais en laissant une place aux autres approches en examinant les connaissances théoriques et les représentations des étudiants. Les HATS ont été validés par une récente étude, permettent de cibler les euristiques sans nécessiter un long essai argumentatif, tout en évitant les écueils associés aux questions à choix multiples (Smith, Breakstone et Wineburg, 2019). Les essais argumentatifs sont à première vue très intéressants, puisqu'ils peuvent sembler se rapprocher beaucoup du travail des historiens. Mais l'analyse de l'exercice de la pensée historique qui se manifeste dans de tels essais est plus complexe à réaliser et laborieuse comme le précisent Smith, Breakstone et Wineburg (2019). De plus, les grilles d'évaluation pour de tels essais peuvent apparaître instables, y compris dans les recherches d'un même chercheur – on peut penser aux grilles changeantes des nombreuses études du groupe de recherche de De La Paz dont nous avons parlé au chapitre précédent –, ce qui peut rendre la triangulation plus difficile.

### 3.3 La méthode et les participants

Afin de collecter nos données, nous proposons une recherche descriptive à dominance qualitative sous la forme de type comparaison intergroupe en trois volets avec la participation de quatre groupes totalisant 114 étudiants universitaires. L'avantage de l'étude de type comparaison intergroupe est de nous permettre d'observer directement les différents groupes cibles, mais aussi de le comparer aux autres.

Les étudiants recrutés appartiennent à deux grandes catégories, celle du programme de baccalauréat en éducation, option enseignement de l'univers social au secondaire (BESUS), et celle des étudiants au baccalauréat ès arts spécialisé en histoire (BH). La première catégorie (BESUS) est composée de participants inscrits au programme de formation universitaire devant mener à l'obtention d'un brevet d'enseignement qui leur permettra d'enseigner l'histoire, la géographie et les cours associées à l'univers social au secondaire, comme Éducation financière ou Monde contemporain.

La deuxième catégorie d'étudiants (BH), ceux inscrits au programme d'histoire, nous permet de recueillir des données qui pourront être comparées aux groupes du BESUS et de répondre à notre quatrième objectif de recherche : comparer les données recueillies chez les étudiants du baccalauréat en enseignement de l'univers social au secondaire à ceux inscrits au baccalauréat en histoire pour observer les similarités et les différences avec un programme de premier cycle universitaire essentiellement disciplinaire. Rappelons que certains avancent qu'un plus grand nombre de cours d'histoire disciplinaires aurait un impact notable sur le développement de la pensée historique des étudiants (Rouillard, 2014). Les étudiants du BH peuvent entreprendre à la fin de leurs études de premier cycle une maîtrise qualifiante en enseignement et obtenir ainsi un brevet d'enseignement de l'univers social au secondaire. Il s'agit donc d'un parcours universitaire qui peut mener à la carrière d'enseignant d'histoire au secondaire. Précisons que tous les participants ont été recrutés parmi les étudiants de l'Université de Montréal.

	Étudiants du BESUS	Étudiants du BH
Première année du programme (Automne 2019)	44 participants	41 participants
Dernière année du programme (Automne 2019 et Hiver 2020)	23 participants	6 participants

La première catégorie est constituée de deux groupes, dont le premier est composé de 44 étudiants inscrits en première année du programme du BESUS et le deuxième de 23 étudiants inscrits en dernière année de ce même programme. La deuxième catégorie est également constituée de deux groupes, dont le premier comprend 41 étudiants inscrits en première année du BH et le deuxième, 6 étudiants inscrits en dernière année de ce programme. Précisons que le fait que nous n'avons pas recruté un échantillon probabiliste nous a amenés à privilégier la prudence lors de notre analyse des résultats.

Notre étude de type comparaison intergroupe se divise en deux volets, pratique et théorique. Le volet pratique consiste en une série de questions à développement court visant à évaluer et décrire l'exercice de la méthode historique par les participants qui est inspiré des HATs de Breakstone (2014). Ce premier volet vise à répondre à notre premier objectif – décrire l'exercice de la pensée historienne et de la méthode historique par les étudiants universitaires inscrits au baccalauréat en enseignement de l'univers social au secondaire – et une partie de notre quatrième objectif qui demande de comparer les données de ces étudiants avec celles recueillies auprès des deux groupes du BH.

Le volet théorique se compose de deux outils, un questionnaire vérifiant les connaissances théoriques des étudiants sur la méthode historique et la pensée historienne et un formulaire permettant de décrire leur parcours académique et recueillir leurs représentations sur celle-ci. Le questionnaire sur les connaissances théoriques veut répondre au deuxième objectif qui veut brosser un portrait des connaissances et représentations des participants portant sur les concepts de méthode historique et de pensée historienne ainsi que sur les éléments essentiels à leur exercice ; le formulaire vise plutôt à répondre à notre troisième objectif qui est celui de décrire les représentations des étudiants du BESUS sur leur formation universitaire, en particulier

si celle-ci est jugée par eux adéquatement formatrice pour leur permettre de bien enseigner la méthode historique au secondaire. Tout comme pour le volet théorique, nous avons comparé les réponses des étudiants du BESUS au questionnaire théorique et au formulaire avec celles des étudiants du BH, afin de répondre à notre quatrième objectif spécifique.

### **3.4 Le volet pratique : l'exercice de la pensée historique et de la méthode historique**

Ce premier volet a pour objectif d'observer chez les participants la mise en marche de leur pensée historique et de la méthode historique, lorsqu'ils sont confrontés à des documents à analyser, c'est-à-dire des sources historiques. Ce volet adapte en partie un test développé par un groupe de recherche dirigé par le professeur Marc-André Éthier, de l'Université de Montréal, qui cherchait à évaluer la pensée historique d'élèves du secondaire (Éthier et Lefrançois, 2022). L'avantage de ce test est qu'il a été en grande partie inspiré des HATs développées par Breakstone et qu'il est très facile à adapter à des étudiants universitaires comme à des élèves du secondaire.

Ce volet pratique est divisé en deux parties portant chacune sur des sujets liés à l'histoire du Québec et du Canada. Le questionnaire comportant ces deux parties est joint à l'Annexe B. Bien que les étudiants puissent recourir à leurs connaissances antérieures portant sur ces objets, ce volet a plutôt pour but de les amener à analyser les divers documents et à mettre en œuvre la méthode historique et la pensée historique. Ces documents sont des extraits issus de sources primaires et secondaires. Ce volet a été construit en tentant de respecter des exigences clés des HATs de Breakstone : les documents utilisés permettaient de répondre véritablement aux questions et étaient vérifiables (références) ; les questions de ce volet étaient légitimes et permettaient d'exercer leur pensée historique ; les questions demandaient aux étudiants de tenir compte de l'ensemble des documents pour y répondre ; nous avons privilégié des questions simples et explicites qui favorisaient des réponses courtes et précises permettant d'évaluer la pensée historique des élèves.

La première partie de ce volet, portant sur la question du nationalisme au Québec, demande aux étudiants d'analyser cinq documents traitant du nationalisme québécois et canadien-français. La source 1 est un texte de René Lévesque paru dans le journal



*L'Envol* lorsqu'il était un jeune adolescent qui étudiait au séminaire de Gaspé, en mai 1936. Cette source a été reproduite dans le journal *Le Devoir*, le 7 décembre 1976. La source 2 est un extrait d'un discours de Pierre Elliott Trudeau de 1969, *Finies les folies*. La source 3 est un extrait d'*Option Québec*, de René Lévesque, essai paru le 6 janvier 1968 aux Éditions de l'Homme, à Montréal. La source 4 est un extrait de la p. 678 d'un ouvrage en histoire de Linteau, Durocher, Robert et Ricard (1989). *Histoire du Québec contemporain – Tome II le Québec depuis 1930*. La cinquième source est un extrait de la p. 26 de Charrette, J., Déry, C., Jean, G., Fortin, S. N. et Rousseau, L.-P. (2017). *Le nationalisme de survivance. Périodes — Histoire du Québec et du Canada de 1840 à nos jours — Manuel de l'élève, 4<sup>e</sup> secondaire*. Éditions CEC. La source 4 peut être considérée comme un classique parmi les manuels universitaires québécois, tandis que la source 5 est l'un des manuels les plus vendus parmi ceux agréés pour l'enseignement de l'actuel programme québécois d'études de l'histoire du Québec au secondaire.

La source 1 est une source primaire qui peut être vue aussi sous l'angle d'une source secondaire, car le jeune René Lévesque y décrit l'histoire de la nation canadienne-française. Les sources 2 et 3 sont des extraits de textes partisans où la subjectivité des auteurs est manifeste. Les sources 4 et 5 sont des sources secondaires classiques qui décrivent, sous un ton qui apparaît plus objectif que les trois précédentes sources, des éléments différents du nationalisme pour des époques différentes. Ces sources sont identifiables et authentiques et peuvent être analysées à l'aide des euristiques, mais aussi des concepts de second ordre. La question permet l'utilisation des trois euristiques pour examiner les sources – analyser l'origine des sources, corroborer et contextualiser – et elle favorise aussi la mise en œuvre des connaissances procédurales ou épistémologiques, dites de second ordre : empathie, validation des sources, liens de causalité, changements, etc.

Le fait que les sources 1 et 3 proviennent du même auteur donne aussi la possibilité aux participants d'aborder leur origine (un même auteur dit des choses différentes), de mieux constater un changement de contexte historique (on passe de Canadiens français à Québécois) ou encore de soulever des éléments liés aux concepts de changement et de continuité (par exemple, à la source 3, l'importance de la langue demeure, mais celle de la religion semble s'être étioyée). Bien que tous les documents soient de petits extraits, ceux-ci sont assez riches et différents pour faire naître une multitude

d'interprétations, de réponses et de questionnements de la part des participants.

Le choix du nationalisme pour la première partie est lié au fait que ce concept est abordé directement dans les cours d'histoire du deuxième cycle du secondaire, par exemple avec la période 1791-1840 portant sur « les revendications et les luttes nationales » et la période 1896-1945, « les nationalismes et l'autonomie du Canada » (Gouvernement du Québec, 2017). Ce choix de sujet nous permet aussi de relever, ou non, si les opinions politiques ou idéologiques des participants affectent l'exercice de leur pensée historique, s'ils cherchent à maintenir une position plus impartiale ou s'ils laissent davantage de place à leurs propres valeurs et idéaux. Le choix de personnages politiques très connus qui peuvent faire naître des sentiments très forts chez les participants permet de mieux évaluer l'utilisation de certains concepts liés, comme l'empathie, puisque les participants peuvent davantage s'appuyer sur la sympathie ou l'antipathie qu'ils ressentent peut-être pour l'auteur d'une source ou pour les acteurs historiques. Nous pouvons voir aussi si les connaissances antérieures des participants et leurs représentations sur le nationalisme québécois ou canadien-français ont un impact sur leur analyse des documents, ce qui nous aide à décrire leur exercice de la pensée historique, notre premier objectif spécifique.

Quatre autres questions s'ajoutent à cette partie et demandent aux participants d'indiquer les sources les plus utiles et les moins utiles pour établir leur portrait historique et de justifier leurs choix. Ces quatre questions sont les suivantes :

1. *Quelles sources vous sembleraient les plus utiles pour dresser un portrait du nationalisme au Québec ? Pourquoi ? (Question 2)*
2. *Quelles sources vous sembleraient les moins utiles ? Pourquoi ? (Question 3)*
3. *Qu'est-ce qui distingue, selon vous, la source 1 de la source 5 ? (Question 4)*
4. *Dans le cadre d'un cours de 4<sup>e</sup> secondaire portant sur le nationalisme, laquelle de ces deux sources (1 ou 5) serait la plus appropriée pour les élèves ? Pourquoi ? (Question 5)*

Ces questions sont inspirées du test de Wineburg (1991) et servent à nous aider à décrire plus en détail leur exercice de la pensée historique et en avoir une trace écrite. Par exemple, les participants favorisent-ils une source primaire qui laisse transparaître aisément la voix de son auteur, que Wineburg et les historiens considèrent comme plus

utile à l'enquête historique, ou une source secondaire plus opaque et descriptive, qui est en général favorisée par les profanes, comme les élèves du secondaire qui tendent à chercher des réponses déjà construites dans un texte ? De plus, on peut observer aussi si les participants comprennent le caractère complexe des sources qui peuvent être à la fois primaires et secondaires, selon l'angle sous lequel on les analyse, en particulier les sources 1, 4 et 5.

Au regard de l'analyse de Lanoix (2015) suggérant que les enseignants d'histoire du secondaire considèrent l'enseignement de la méthode historique comme étant trop complexe pour les élèves, les réponses à cette question pouvaient nous aider à vérifier si les participants considèrent qu'un texte d'un manuel scolaire est plus utile ou adapté pour les élèves de 4<sup>e</sup> secondaire que des sources primaires écrites qui laisse mieux entrevoir leur subjectivité et la voix de son auteur. Par ailleurs, cela nous permet de voir si les participants comprennent aussi que, derrière un extrait qui adopte un ton neutre et descriptif et qui semble faire autorité (comme la source 5), on peut néanmoins toujours déceler une interprétation, elle aussi liée à un contexte particulier et véhiculant des valeurs ou une intention (Kropman, van Boxtel et van Drie, 2020 ; Paxton, 1999).

Au regard de l'analyse de Lanoix (2015) suggérant que les enseignants d'histoire du secondaire considèrent l'enseignement de la méthode historique comme étant trop complexe pour les élèves, cette partie peut nous aider à vérifier si les participants considèrent qu'un texte d'un manuel scolaire est plus utile ou adapté pour les élèves de 4<sup>e</sup> secondaire que des sources primaires. Par ailleurs, cela nous permet de voir si les participants comprennent aussi que, derrière un extrait qui adopte un ton neutre et descriptif et qui semble faire autorité, on peut néanmoins toujours déceler une interprétation, elle aussi liée à un contexte particulier et véhiculant des valeurs ou une intention (Kropman, van Boxtel et van Drie, 2020 ; Paxton, 1999).

La deuxième partie s'inspire d'une question du test de Wineburg, Smith et Breakstone (2018) qui demandait aux élèves d'examiner une source graphique. Pour cette partie, les participants doivent se mettre dans la peau d'un historien et analyser un tableau de 1916 qui a pour objet le commerce des fourrures en Nouvelle-France, quelques siècles plus tôt. Cette partie cherche à observer si les participants laissent une place à la problématisation, s'ils utilisent les euristiques et les concepts procéduraux, s'ils

tiennent compte du fait que le tableau n'est pas une source primaire pour cet objet et a été produit dans un contexte historique différent, s'ils cherchent à comprendre les intentions de l'auteur du tableau et, le cas échéant, comment ils le font. Une deuxième question demande aux participants de considérer l'utilité que pourrait avoir le tableau pour un historien. Cette question pourra nous aider à vérifier si les participants tiennent compte ou non de l'importance de la contextualisation, par exemple s'ils relèvent que cette source est surtout utile pour comprendre comment le commerce des fourrures et les relations entre Français et Amérindiens étaient perçus par un peintre canadien-anglais en 1916, plutôt qu'une preuve directe de ces relations à l'époque de la Nouvelle-France. Les participants pourraient aussi noter qu'aucune autre source ne vient corroborer ce qui est dépeint dans le tableau.

### **3.5 Le volet théorique : les connaissances liées à la méthode historique et de la pensée historique**

Le volet théorique (Annexe C) consiste en un questionnaire portant sur les connaissances des étudiants sur la discipline historique et sur la méthode historique et la pensée historique, en particulier sur leurs étapes et éléments spécifiques. Il s'agit d'abord de demander aux participants de définir, dans leurs mots, l'histoire, la méthode historique et la pensée historique en dégagant les éléments qu'ils jugent fondamentaux pour chacun de ces trois concepts. Ils doivent par ailleurs justifier l'inclusion de ces éléments, pour les questions portant sur la méthode historique et la pensée historique. Ainsi deux participants peuvent inclure la contextualisation comme étape importante de la méthode historique, mais la définir ou justifier son utilité différemment. Afin que ces questions n'influencent pas la démarche des participants dans leur production écrite ou dans leur analyse des sources primaires, il nous est apparu plus judicieux de les poser après le déroulement du volet pratique. Cette première partie du questionnaire cherche à constater les liens ou les disparités entre ce que les participants connaissent sur la méthode historique et la pensée historique (ce qu'ils peuvent déclarer, définir et décrire) et l'exercice effectif de ces savoirs disciplinaires lors du volet pratique. Cela nous permet aussi de vérifier s'il existe des différences notables ou des points communs entre les différents groupes de participants. Les trois questions de cette partie sont les suivantes :

*A- Qu'est-ce que l'histoire ?*

*B- Comment définiriez-vous la méthode historique et quelles en seraient les étapes que vous jugez essentielles et pourquoi ?*

*C- Comment définiriez-vous la pensée historienne (ou pensée historique) et quels seraient ses principaux éléments et leurs fonctions ?*

Accompagnant ce questionnaire se trouve aussi un formulaire. Deux versions de ce formulaire, chacune adaptée aux étudiants du BH et du BESUS se retrouvent à l'Annexe D. Ce formulaire vise à obtenir des informations sociodémographiques sur les participants (nom, âge, etc.) et inclut des questions nous permettant de présenter la formation générale et les expériences de nos participants. Il propose ainsi une série de questions à réponses très courtes visant à décrire brièvement leur parcours et leurs expériences académiques, par exemple : *avez-vous abordé le concept de méthode historique durant vos cours au primaire, secondaire, ou encore au collégial ? Diriez-vous que vos cours universitaires privilégient surtout l'étude de sources secondaires ou primaires ? Considérez-vous que votre programme actuel vous prépare bien comme professionnel de l'histoire et de la méthode historique ? La formation universitaire vous a-t-elle permis de voir différemment la discipline historique ou bien votre perception est-elle demeurée la même ?* Il s'agit d'évaluer d'où proviennent les conceptions des participants sur la discipline historique et d'observer s'il y a un changement de perception qui s'est produit, comme le souhaitent certains chercheurs en éducation (Hattie, 2009 ; Kennedy, 1997 ; VanSledright, 2011). Ici, on pourra voir si le nombre plus important de cours d'histoire provoque un changement de conception ou consolide une vision antérieure de l'histoire.

Certaines questions ne sont destinées qu'à certains programmes, en particulier les questions touchant le stage et son influence sur la pratique enseignante, puisque seuls les étudiants en dernières années du BESUS auront eu des stages d'enseignement durant leur présente formation : *les stages sont-ils selon vous plus formateurs que les cours ? Les stages sont-ils en accord ou en opposition avec ce qu'ils ont appris durant leur formation ? Quelles similitudes et/ou différences existe-t-il entre le stage et la formation théorique ?* Le formulaire est directement en lien avec notre troisième objectif spécifique qui vise à décrire la représentation des étudiants du BESUS sur leur formation universitaire, en particulier si celle-ci est jugée par eux adéquatement formatrice pour leur permettre de bien enseigner la méthode historique au secondaire.

### 3.6 Les objectifs de notre méthodologie

Notre méthodologie vise à nous permettre de répondre à nos quatre objectifs spécifiques. Les données recueillies doivent servir à nous aider à comparer la formation universitaire des participants, leurs représentations sur cette formation, sur l'histoire, sur la pensée historique et la méthode historique, leurs connaissances procédurales et leur exercice pratique de la méthode historique et de la pensée historique, en particulier leur mise en marche des euristiques et des concepts de second ordre. Elle doit nous aider à constater si les étudiants semblent considérer ou non que la méthode historique leur a été enseignée de façon adéquate et régulière depuis au moins leurs études secondaires, tel que le prescrivent les programmes de formation, et si la formation universitaire au BH et au BESUS leur permet, selon eux, de se considérer comme des professionnels de l'histoire, de la méthode historique et de son enseignement (dans le cas des étudiants inscrits au BESUS).

### 3.7 Déroulement des tests en deux volets

Le déroulement des tests s'est fait de la même manière pour les groupes BH-1, BESUS-1 et BESUS-4. Dans une première séance qui durait une heure, les étudiants ont rempli et signé le formulaire de consentement et répondu aux questions pratiques. Une semaine plus tard, lors d'une deuxième séance d'une heure, ils ont répondu aux questions du volet théorique et au questionnaire portant sur leur formation générale. Afin d'éviter que les étudiants puissent s'apercevoir que nous voulions observer leur exercice de la méthode historique et de la pensée historique, il nous semblait préférable de faire passer le test du volet théorique après celui du volet pratique pour ne pas influencer leur démarche lors du test pratique.

Les étudiants de 1<sup>re</sup> année du BESUS et du BH ont réalisé le test en deux séances au début de la session d'automne 2019. Les étudiants du BH-1 ont été recrutés dans le cours *HST1010 – Fondements et méthodes*. 41 étudiants de ce groupe ont participé au volet pratique, le 9 septembre 2019, et 25 ont participé au volet théorique, le 16 septembre 2019. Les étudiants du BESUS-1 proviennent du cours *DID1876 – Didactique de l'histoire 1 au secondaire*. 44 étudiants de ce groupe ont participé au volet pratique, le 6 septembre 2019, et 36 au volet théorique, le 13 septembre 2019.

Au début de la session d'hiver 2020, 23 étudiants de 4<sup>e</sup> année du BESUS ont participé

à notre recherche. Ces 23 étudiants ont été recrutés lors du cours *DID4297U – Laboratoire en didactique : l’univers social*, qui en comptait un total de 24. Il est à noter que ce cours était donné par mon directeur de recherche, le professeur Marc-André Éthier. Ces étudiants ont également suivi plus d’un cours avec lui, puisqu’il donne d’autres cours de didactique de l’histoire et dirige des laboratoires. Les étudiants du BESUS-4 n’étaient pas au courant des questions qui leur seraient posées, pas plus que les autres groupes. Cependant, leur professeur cherche de façon active à mettre de l’avant l’enseignement des euristiques dans ses cours et il faudra tenir compte de cette particularité qui pourrait constituer un certain biais lors de notre analyse des résultats. L’ensemble des 23 étudiants ont répondu au volet pratique lors de leur tout premier cours, le 9 janvier 2020 et ont répondu aux questions portant sur le volet théorique, la semaine suivante, le 16 janvier 2020.

À la suite d’un imprévu de dernière minute, un premier groupe d’une vingtaine de participants d’un autre cours d’histoire de 3<sup>e</sup> année n’a pas pu participer à l’expérimentation. Nous sommes cependant parvenus à recruter les six étudiants du BH-3 à la toute fin de la session d’automne 2019, grâce à l’amabilité de leur professeur. Ces six étudiants de 3<sup>e</sup> année en histoire ont réalisé les deux volets le 20 novembre 2019, lors du cours *HST3426 - Le Canada avant 1830 : traces et lectures*, qui comptait 23 étudiants inscrits. Ces six étudiants du BH-3 ont accepté de répondre aux questions des deux volets en une seule séance de deux heures, à la fin de leur cours. Ce groupe est donc beaucoup moins représentatif que les trois autres, puisque les étudiants sont beaucoup moins nombreux et qu’ils ont répondu aux questionnaires en une seule séance, dans le contexte anxigène d’une fin de session. Nous devions recruter davantage d’étudiants d’histoire de 3<sup>e</sup> année qui auraient formé un cinquième groupe durant la session d’hiver 2020, mais, en raison de la pandémie de COVID-19 et des mesures sanitaires mises en place pour réduire la transmission de ce virus, comme la fermeture provisoire de certaines classes, nous n’avons pas pu le faire. Ce petit groupe de six étudiants demeure cependant très pertinent pour notre recherche. Deux raisons de cet intérêt nous semblent dignes de mention : d’abord, le cours HST3426, qu’ils terminaient, portait sur des questions d’historiographie liées de près à la nature des sources ; ensuite, il nous a permis d’observer certaines différences et similarités avec les trois autres groupes, enrichissant notre analyse.

La qualité d'une étude qualitative est liée à sa capacité de pouvoir donner un sens aux données qu'elle a recueillies, ce qui exige des outils bien construits qui faciliteront une analyse méthodique et ordonnée (Savoie-Zajc, 2000). En tout, nous avons recueilli près de 1000 pages de données qui ont nécessité la construction de nombreuses grilles, assez complexes, devant nous permettre d'analyser nos données de la façon la plus exhaustive et efficace possible.

### **3.8 La construction des grilles d'analyse**

Le but de nos grilles est de pouvoir, à partir de « données brutes, mais complexes » (Blais et Martineau, 2006, p. 2), dégager le sens que les participants ont « construit à partir de leur réalité » (p. 3). Afin d'analyser les réponses des participants, nous avons construit 11 grilles destinées à l'évaluation de chaque question des deux volets. Sept grilles concernent le volet pratique, chacune portant sur une question précise, soit les questions 1 à 5 de la partie 1 et les questions 1 et 2 de la partie 2. Trois grilles nous ont permis d'analyser les réponses aux trois questions du volet théorique (A, B et C) et une dernière grille compile les réponses données au questionnaire du volet théorique portant sur leur formation générale.

Les éléments de ces grilles ont été créés à partir des réponses des étudiants, rapprochant notre démarche de la théorisation ancrée, puisque nous avons voulu que ces grilles reflètent le mieux possible les réponses exactes des participants. Nous avons aussi décidé de favoriser, pour la grande majorité des grilles, la précision plutôt que la généralisation. Ce choix a l'avantage de présenter plus fidèlement les réponses des participants, mais demande l'utilisation de grilles parfois très complexes dont certaines contiennent plus de 60 éléments. Nous sommes cependant persuadés que ce choix méthodologique est le plus avantageux, et ce, pour trois raisons. Nous le croyons d'abord, parce que les tests de validité démontrent une fréquence d'accord très élevée pour chacune des grilles, malgré les nombreux éléments qu'elles contiennent ; ensuite, parce que le but de nos analyses était d'identifier le mieux possible les connaissances théoriques des participants et de bien observer leur démarche intellectuelle lors de leur analyse de sources ; enfin, parce que ces grilles complexes peuvent facilement être simplifiées par la suite en regroupant les éléments similaires en sous-catégorie et en écartant les éléments trop minoritaires.



### 3.9 La fidélité et la fiabilité des instruments

Avant de procéder à l'analyse de nos résultats, il convient de présenter d'abord la fidélité et la fiabilité de nos instruments pour les recueillir. Nos 11 grilles d'évaluation et leurs éléments ont été testés par deux juges afin de les valider. Nous avons fourni à ces juges (deux étudiantes à la maîtrise en éducation, option didactique de l'enseignement de l'univers social au secondaire), les 11 grilles d'évaluation et les pages numérisées de différents cahiers de réponses des participants tirés au hasard. Les instructions ont été minimales et transmises par courriel, afin de restreindre au minimum notre intervention pour ne pas influencer l'analyse des juges. Ces dernières devaient analyser les réponses des étudiants à l'aide des grilles, sans se consulter. Puisqu'il y avait de nombreuses grilles et de nombreux éléments, 306 en tout, et que l'ensemble des cahiers de réponses comportait un total de plus de 900 pages (un cahier théorique et un cahier pratique de quatre pages chacun provenant de 114 participants), nous avons sélectionné au hasard 12 cahiers théoriques et 12 cahiers pratiques, représentant un peu plus de 10 % des données recueillies. Les résultats des tests de fidélité de chacune des grilles se retrouvent à l'Annexe E.

Pour l'ensemble des grilles, nous avons un taux d'accord global de 96,96 %. Sur 306 éléments, on retrouve 186 éléments (60,78 %) présentant un taux d'accord de 100 % ; 89 éléments (29,08 %) avec un taux de 90-99 % ; 22 éléments (7,19 %) présentant un taux entre 80-89 % ; 8 éléments (2,29 %) avec un taux situé entre 70-79 % et un seul élément (0,33 %) comportant un taux situé entre 60-69 %. Aucun des 306 éléments ne présente un taux inférieur à 66,67 %.

Il faut préciser que de nombreux éléments des grilles demandaient de préciser aussi de quelles sources il s'agissait. Ainsi, l'analyste devait indiquer le numéro des sources (s1, s2, s3, s4 et s5) si l'élément était relié à une ou des sources en particulier. Pour être considérée comme identique, la case devait préciser de façon exacte quelles sources étaient concernées. Par exemple, afin de vérifier le taux d'accord, si notre grille d'analyse indiquait « s4, s5 » dans une case liée à un élément et que le juge indiquait « s3, s4, s5 », la case était jugée non identique, même si une partie de la réponse était identique (s4 et s5). Malgré cette approche plus stricte, le taux d'accord est demeuré très élevé.

Concernant la partie 1 du volet pratique, la grille de la question 1 présente un taux d'accord de 97,08 % ; la question 2, 96,08 % ; la question 3, 96,88 % ; la question 4, 97,22 % et la question 5, 96,95 %. Pour la partie 2 de ce volet, la question 1 a un taux d'accord de 96,67 % et la question 2 de 88,89 %. La nature de la question 2 de la partie 2 a donné lieu à des réponses des étudiants parfois plus nuancées qui demandaient davantage d'interprétation de la part des juges, ce qui peut expliquer un taux un peu plus bas que les grilles des autres questions, même s'il demeure très élevé dans les circonstances. Pour les grilles du volet théorique, celle analysant les réponses données dans le formulaire portant sur la formation présente un taux d'accord de 98,25 %. La question A de ce volet présente un taux de 96,46 % ; la question B, 96,36 % et la question C, 96,38 %.

Neuf éléments sur les 306 présentent un taux d'accord inférieur à 80 %. Le fait que les juges ont eu très peu d'instructions pour remplir les grilles pourrait avoir joué un rôle dans ce taux un peu plus bas. La majorité (cinq éléments) provient des grilles d'analyses des réponses aux questions A, B et C du volet théorique. Le contenu de ces réponses était en général plus complexe et varié et leur analyse devait se faire à partir des grilles contenant de nombreux éléments (156 au total).

Nous avons voulu identifier en premier lieu les éléments tels que donnés par les participants eux-mêmes et construire notre grille en tenant compte de ces éléments. D'abord, parce l'analyste n'a pas à interpréter les éléments de réponses des participants pour les intégrer dans des catégories qui seraient déjà établies, les éléments des grilles reprenant presque exactement la formulation des participants. Ensuite, cela nous permettait d'inclure davantage d'éléments et de donner une image plus exhaustive et complexe de la pensée et des connaissances des participants, tout en identifiant les éléments qui revenaient de façon plus fréquente. De plus, procéder ainsi ne nous empêchait pas de relier par la suite les éléments d'une grille avec des concepts théoriques comme les heuristiques de Wineburg ou encore les concepts de second ordre.

La très grande majorité des réponses des étudiants était exprimée clairement et comportait peu de contenu, laissant peu de place à l'interprétation ce qui peut expliquer un taux d'accord global de 96,96 %. Comme nous le verrons dans notre analyse des résultats, le très grand nombre d'éléments de nos grilles ne veut pas dire que les réponses

des participants étaient riches et complexes, mais plutôt qu'elles étaient souvent claires et assez simples, mais très différentes d'un étudiant à l'autre, sauf pour les quelques éléments similaires qui revenaient plus fréquemment. En tenant compte du fait que les grilles elles-mêmes étaient très complexes, nous croyons que notre test de validation démontre une excellente fidélité et fiabilité de nos instruments. Cependant notre méthodologie comporte des limites.

### **3.10 Les limites de notre recherche**

Toute recherche et toute méthodologie présentent des limites dont on doit tenir compte avant de se lancer dans l'analyse des résultats. D'abord, il convient de noter que les participants à notre étude sont tous des étudiants de l'Université de Montréal. Bien qu'elle soit l'université francophone la plus importante en Amérique du Nord (près de 70 000 étudiants), nous ne saurions prétendre que la formation qui y est donnée, au BESUS comme au BH, est identique à celles des autres universités francophones au Québec et au Canada et encore moins à celles des universités anglophones. Une autre limite liée aux participants concerne le groupe BH-3, puisqu'il n'était composé que de six étudiants ayant répondu aux deux volets la même journée, dans le contexte plus anxiogène d'une fin de session.

Si une comparaison est, selon nous, possible entre les quatre groupes, nous devons souligner que les conclusions sur cette comparaison seront assez limitées, étant donné que notre étude n'est pas longitudinale. Le fait que les étudiants en première année ne sont pas les mêmes que ceux qui terminent leur formation ne permet pas de suivre avec précision l'évolution des connaissances chez un même étudiant au fil de sa formation de trois ou quatre années. Une telle étude longitudinale serait cependant très difficile à réaliser dans le cadre d'une thèse doctorale, mais nous croyons qu'il pourrait être très intéressant que des chercheurs puissent un jour la réaliser en s'appuyant sur notre méthodologie.

Certaines questions nous informent moins sur la réalité et la qualité de la formation – comme les cours privilégient-ils plus les sources secondaires que primaires ou les stages sont-ils plus formateurs que les cours? – que sur l'opinion des étudiants. Cette information est cependant très importante, puisqu'elle permet de mieux saisir les

représentations que les étudiants possèdent sur leur formation. Cependant notre recherche ne permet pas de comparer ces représentations avec leur formation réelle. Cela limite beaucoup les conclusions que nous pouvons tirer de la formation des étudiants.

Notre volet pratique inspiré des HATs de Breakstone nous permet de voir le recours aux euristiques et à certains concepts de second ordre, mais il ne nous permet pas de voir pour autant la réelle la qualité de cette pensée historique. Les questions de ce volet ne permettent que des réponses assez courtes, les sources sont déjà données aux étudiants et les questions les guident en partie dans leur analyse. Ils ne doivent pas mener une enquête historique pour trouver des sources, ni construire eux-mêmes une problématique qui pourrait faire ressortir différemment leur pensée historique. Dans un certain sens, les HATs peuvent susciter leur pensée historique, mais de façon artificielle. Les HATs nous permettent cependant de voir si les étudiants analysent l'origine des sources, s'ils les mettent en contexte et s'ils tentent de les corroborer, en résumé ils nous renseignent sur la base d'une analyse de source et s'ils la font ou non d'emblée. Il est possible que les étudiants manifestent la base d'une analyse de sources historiques en mettant en marche les trois euristiques de façon minimale seulement. Un expert peut manifester une pensée historique qui met en marche les euristiques en répondant aux HATS, mais les cette réponse courte ne permettra pas de voir la richesse de la pensée d'un expert. Pour évaluer la qualité de la pensée historique des étudiants, il faudrait laisser davantage de place à l'enquête historique, à la problématisation, à la recherche de sources et à la rédaction d'un texte plus complexe. Cependant, nous avons vu que de longs essais peuvent eux aussi avoir des limites (Smith, Breakstone et Wineburg, 2019) et demandent une plus longue analyse qui peut susciter plus de difficultés sur le plan de l'interprétation des données.

Ces contraintes des HATs limitent donc par le fait même notre objectif premier qui est de décrire l'exercice de la pensée historique et de la méthode historique par les étudiants universitaires inscrits au baccalauréat en enseignement de l'univers social au secondaire. Les HATs nous permettent de voir si les étudiants mettent en marche des éléments de la pensée historique et de la méthode historique, s'ils utilisent les euristiques ou des concepts de second ordre, mais ne nous permettent pas vraiment de voir la richesse, la qualité de cette pensée historique en particulier des liens plus

complexes qu'ils pourraient faire avec les différents concepts de second ordre et les heuristiques. Mener des entrevues et/ou utiliser le *think-aloud* aurait permis de mieux décrire encore l'exercice de la pensée historique des étudiants, mais ces outils sont difficiles à bien mettre en œuvre dans le cadre d'une thèse où le chercheur est seul et que les participants sont nombreux et augmentent la subjectivité de l'analyse des données et les possibles biais.

## 4 ANALYSE DES RÉSULTATS

Ce chapitre vise à présenter l'analyse des données collectées. Rappelons que notre recherche tentait de répondre à quatre objectifs spécifiques : (1) décrire l'exercice de la pensée historienne et de la méthode historique par les étudiants universitaires inscrits au baccalauréat en enseignement de l'univers social au secondaire ; (2) dresser un portrait de leurs connaissances et de leurs représentations portant sur les concepts de méthode historique et de pensée historienne ainsi que sur les éléments essentiels à leur exercice ; (3) décrire leurs représentations de la formation universitaire, en particulier si celle-ci est jugée par eux adéquatement formatrice pour leur permettre de bien enseigner la méthode historique au secondaire ; (4) comparer les données recueillies chez les étudiants du baccalauréat en enseignement de l'univers social au secondaire à ceux inscrits au baccalauréat en histoire pour observer les similarités et les différences avec un programme de premier cycle universitaire essentiellement disciplinaire.

Ce chapitre présente d'abord l'analyse des données récoltées par le formulaire du volet théorique destiné à décrire la formation de nos participants et présenter leurs opinions sur cette formation. Suit une analyse du volet pratique qui cherche à décrire la façon de procéder des étudiants lorsqu'ils sont confrontés à des sources. Finalement, le volet théorique qui veut mieux comprendre les représentations des étudiants sur l'histoire, la méthode historique et leurs connaissances théoriques sur les différents éléments associés à ces concepts. Après ces analyses, nous comparons les données recueillies dans le questionnaire sur la formation avec celles touchant l'utilisation des euristiques lors de l'analyse des sources à la partie 1 du volet pratique. Nous examinons ensuite si l'importance accordée par les participants aux concepts de sources et aux euristiques lors du volet théorique indique un lien avec leur utilisation des euristiques lors du volet pratique.

### 4.1 Analyse du formulaire sur la formation universitaire

Le formulaire vise à répondre à notre troisième objectif qui veut décrire les représentations de la formation universitaire des étudiants du BESUS, en particulier si celle-ci est jugée par eux comme adéquatement formatrice pour leur permettre de bien enseigner la méthode historique au secondaire, et à notre quatrième objectif, de comparer les données recueillies avec celles des groupes du BH.

Bien que ce formulaire ait été rempli en dernier par les participants, il nous semble préférable de l’analyser et d’en discuter en premier, afin de présenter un portrait plus précis de la formation universitaire des participants qui y ont répondu. La grille d’analyse (Annexe F) reprend de façon directe les questions du formulaire. Même si la plupart des réponses consistaient à donner un chiffre ou à répondre par oui ou par non, certaines réponses ont demandé une certaine interprétation, en particulier celles présentant l’opinion des étudiants sur leur formation ou énumérant les différences entre les cours d’histoire à l’université et le travail d’un historien. Cependant, la très grande majorité de ces réponses n’a posé aucune difficulté d’interprétation durant notre analyse.

La grille d’analyse comportait les 21 éléments ; 13 éléments concernaient le parcours académique des étudiants et 7, leurs opinions sur leur formation universitaire. Les tableaux 2 et 3 précisent ces éléments et donnent des exemples possibles de réponses pour éclairer nos lecteurs.

**Tableau 2 – Éléments liés aux réponses sur le parcours académique**

Questions	Absents	Âge	Études primaires et secondaires	Programme	Année du programme
<b>Exemples</b>	-	23 ans	Montréal, QC	Bac. en Histoire	3 <sup>e</sup> année
<b>Questions</b>	nombre de cours d’histoire complétés	nombre de cours d’histoire complétés sur Qué./Can.	nombre de cours de méthodologie en histoire	nombre de cours de didactique de l’histoire (BESUS seulement)	ont abordé la méthode historique ou la pensée historique dans leurs études préuniversitaires ; si oui, précisez
<b>Exemples</b>	12	3	2	-	Oui, au cégep
<b>Questions</b>	Ont abordé la méthode historique ou la pensée historique durant leurs cours d’histoire universitaires	Ont abordé la méthode historique ou la pensée historique durant leurs cours de méthodologie en histoire	Ont abordé la méthode historique ou la pensée historique durant leurs cours de didactique		

			<i>(BESUS seulement)</i>		
<b>Exemples</b>	<i>oui</i>	<i>oui</i>	-		

**Tableau 3 – Éléments liés aux opinions des étudiants sur leur formation**

<b>Questions</b>	<b>Les cours d'histoire universitaires privilégient-ils les sources primaires ou secondaires ?</b>	<b>Votre formation change-t-elle votre perspective sur l'histoire ?</b>	<b>Votre programme vous prépare-t-il bien (maîtrise de la méthode historique) ?</b>	<b>Les stages sont-ils plus formateurs que les cours de didactique (BESUS seulement)</b>
<b>Exemples</b>	<i>Les sources secondaires</i>	<i>Oui, je comprends mieux l'importance d'analyser les sources</i>	<i>Oui, j'ai appris comment la mettre en marche</i>	-
<b>Questions</b>	<b>Similitudes entre le cours d'histoire et le travail d'un historien</b>	<b>Différences entre le cours d'histoire et le travail d'un historien</b>	<b>Vous destinez-vous à une carrière d'historien ou à entreprendre des études supérieures en histoire ? (BH seulement).</b>	
<b>Exemples</b>	<i>Les deux demandent d'analyser des sources</i>	<i>Les historiens travaillent davantage avec des sources primaires</i>	<i>Oui, je veux m'inscrire à la maîtrise</i>	

Sur les 114 participants de l'étude, 24 étaient absents lors du volet théorique et n'ont donc pas répondu aux questions du formulaire. Tous les étudiants absents étaient des étudiants de première année (16 du BH-1 et 8 du BESUS-1). Ces 24 étudiants ont été retirés dans le calcul des statistiques des 20 autres éléments de cette grille.

#### 4.1.1 Âge des participants, études préuniversitaires et programme actuel

L'âge moyen des participants est de 23 ans et se situe entre 19 ans et 46 ans. 83 participants sur 90 (92,22 % des étudiants qui ont répondu à la question) ont fait leurs études secondaires au Québec et 7 étudiants (7,78 %) ailleurs. On peut donc dire que la très grande majorité des participants ont effectué leurs études secondaires au Québec, alors que les réformes de 2004 et de 2007 sur l'enseignement de l'histoire au secondaire



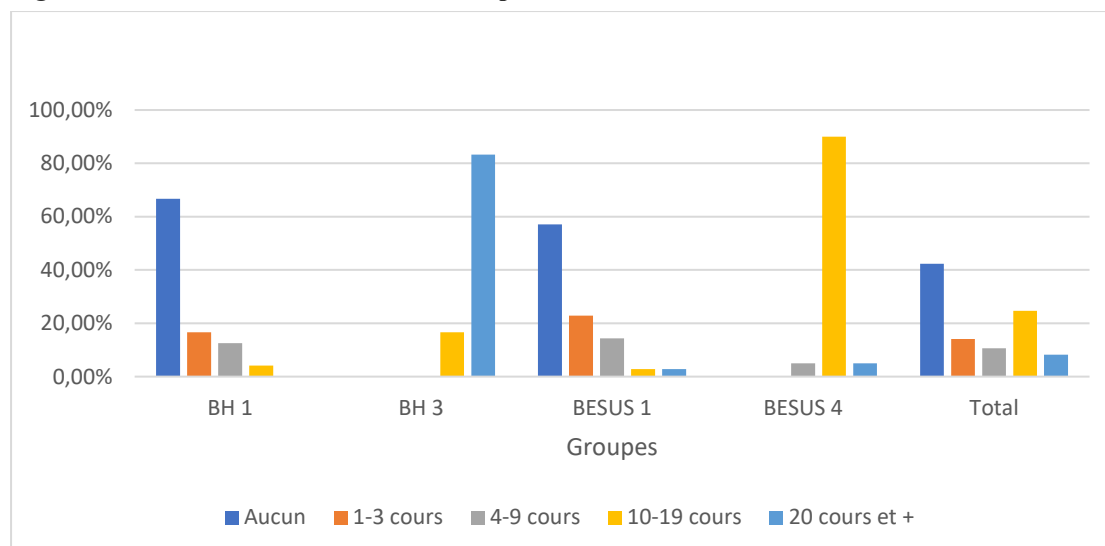
étaient bien en place aux premier et deuxième cycles du secondaire. Le groupe BH-1 et BESUS-1 sont assez similaires, présentant une moyenne d'âge identique de 21 ans et un écart d'âge similaire et assez limité entre l'étudiant le plus jeune et le plus âgé (19-26 ans pour BH-1 et 19-28 ans pour BESUS-1). Chacun des deux groupes compte deux étudiants ayant fait leurs études secondaires ailleurs qu'au Québec. Le groupe BH-3 présente une moyenne d'âge proche des groupes de première année (23 ans), un écart d'âge lui aussi assez limité (21-28 ans) et tous les étudiants de ce groupe ont fait leurs études secondaires au Québec. Le groupe BESUS-4 se distingue un peu des autres groupes avec une moyenne d'âge assez élevée (27 ans) et un écart d'âge entre l'étudiant le plus jeune et le plus âgé assez important (22-46 ans) ; 9 étudiants de ce groupe ont 28 ans et plus. De plus, près de la moitié des étudiants qui ont fait leurs études secondaires à l'extérieur du Québec proviennent de ce groupe (3 étudiants sur un total de 7). On peut donc penser qu'une partie substantielle de ces étudiants n'ont pas ou fait leurs études secondaires sous la précédente réforme des programmes de formation en histoire (2004 pour le premier cycle et 2007 pour le 2<sup>e</sup> cycle). Au contraire du groupe BESUS-4, on observe que près de la totalité des étudiants des autres groupes ont fait leurs études secondaires au Québec pendant la précédente réforme des programmes de formation en histoire. Pour ce qui est du programme, tous les étudiants de chaque groupe sont dans leur programme et année respectifs. Notons cependant que quatre étudiants du BH-1 faisaient une majeure (trois étudiants) ou une mineure (un étudiant) en histoire.

#### 4.1.2 Cours d'histoire complétés à l'université

Concernant le nombre de cours d'histoire complétés à l'université, chez les 85 étudiants qui ont donné une réponse comptabilisable, 36 étudiants n'ont complété aucun cours (42,35 %) ; 12 étudiants ont complété un à trois cours (14,12 %) ; 9 étudiants entre quatre et neuf cours (10,59 %) ; 21 étudiants entre 10 et 19 cours (24,71 %) et sept étudiants ont complété 20 cours d'histoire et plus (8,24 %). La moyenne de cours d'histoire complétés de chaque groupe est : environ un cours pour BH-1 ; environ deux cours pour BESUS-1 ; environ 12 cours pour BESUS-4 et environ 24 cours pour BH-3. La grande majorité du BH-1 (66,67 %) et du BESUS-1 (57,14 %) disent n'avoir complété aucun cours d'histoire. 90 % (18 étudiants sur 20) du groupe BESUS-4 disent avoir complété entre 10 et 19 cours et 83,33 % (5 étudiants sur 6) du groupe BH-3 disent avoir complété 20 cours et plus. En moyenne, les étudiants du BH 1 disent avoir

complété un cours, ceux du BESUS-1, deux cours, ceux du BESUS-4, environ 12 cours et ceux du BH-3, environ 24 cours.

**Figure 1 – Nombre de cours d’histoire complétés**



**Tableau 4 – Moyenne du nombre cours d’histoire que les étudiants déclarent avoir complétés**

BH-1	BH-3	BESUS-1	BESUS-4
1 cours	24 cours	2 cours	12 cours

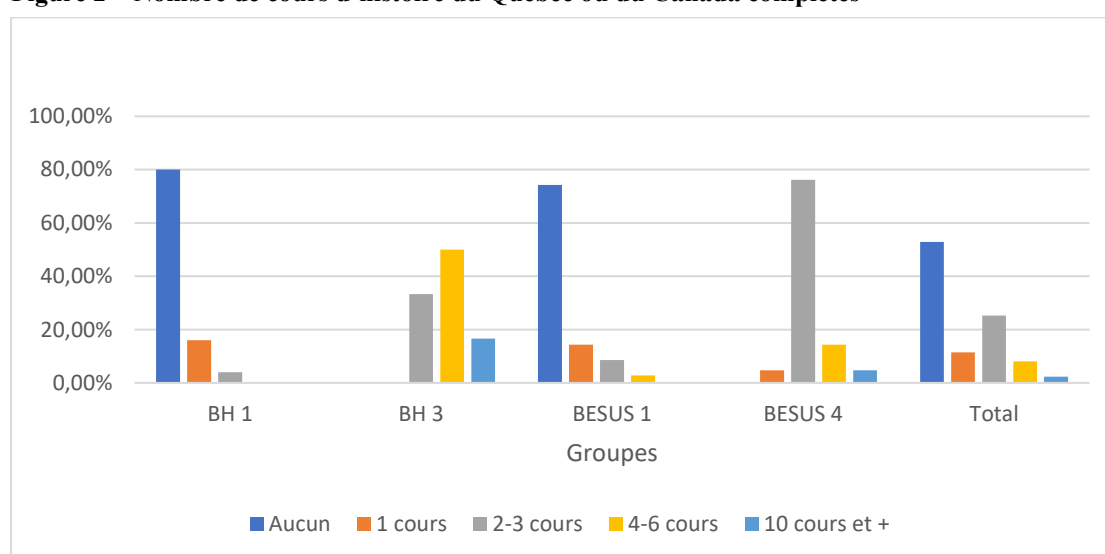
On remarque que le nombre de cours d’histoire que disent avoir complété les étudiants du BH-3 est beaucoup plus élevé que pour les étudiants du BESUS-4, même si ces derniers disent en avoir complété un nombre important. La formation du BH est de trois ans, au lieu de quatre comme au BESUS, mais elle est essentiellement disciplinaire. On ajoutera aussi que certains des étudiants du BESUS-4 avaient déjà complété des cours d’histoire à l’université avant de s’inscrire à ce programme.

#### 4.1.3 Cours d’histoire du Québec ou du Canada complétés à l’université

À la question portant sur le nombre de cours universitaires touchant l’histoire du Québec ou du Canada complétés, chez les 87 étudiants qui ont donné une réponse comptabilisable, 46 étudiants disent n’avoir complété aucun cours (52,87 %) ; 10 étudiants disent avoir complété un seul cours (11,49 %) ; 22 étudiants, deux ou trois cours (25,29 %) ; sept étudiants entre quatre et six cours (8,05 %) et deux étudiants disent avoir complété 10 cours et plus (2,3 %). La moyenne de cours d’histoire du Québec ou du Canada complétés de chaque groupe est : aucun cours pour BH-1 ; un cours pour

BESUS-1 ; trois cours pour BESUS-4 et six cours pour BH-3. La grande majorité des étudiants du BH-1 (20 étudiants – 80 % des étudiants du BH-1 qui ont répondu à la question) et du BESUS-1 (26 étudiants – 74,29 % des étudiants du BESUS-1 qui ont répondu à la question) ont affirmé n’avoir complété aucun cours d’histoire du Québec ou du Canada à l’université. Douze étudiants (57,14 % des étudiants du BESUS-4 qui ont répondu à la question) du BESUS-4 indiquent avoir complété trois cours et trois étudiants du groupe BH-3 (50 % des étudiants du BH-3 qui ont répondu à la question) disent avoir complété cinq ou six cours.

**Figure 2 – Nombre de cours d’histoire du Québec ou du Canada complétés**



**Tableau 5 – Moyenne du nombre cours d’histoire du Québec ou du Canada que les étudiants déclarent avoir complétés**

BH-1	BH-3	BESUS-1	BESUS-4
0 cours	6 cours	1 cours	3 cours

La différence concernant le nombre de cours d’histoire complétés chez les groupes en fin de formation est beaucoup moins marquée que pour les cours d’histoire en général. En fait, la moyenne plus élevée que présente le groupe BH-3 pour ces cours est surtout due au fait qu’un étudiant a déclaré avoir complété environ 15 de ces cours, augmentant nettement la moyenne de ce groupe qui ne comprend que six étudiants. D’ailleurs, même si la formation des étudiants du BH-3 semble comprendre beaucoup plus de cours d’histoire que celle des étudiants du BESUS-4, les étudiants des deux groupes auront suivi en général à peu près le même nombre de cours d’histoire du Québec et du

Canada : 83,33 % du BH 3 et 90,48 % du BESUS 4 disent avoir suivi entre deux et six cours d'histoire du Québec ou du Canada. Ce nombre de cours apparaît assez limité quand on le compare au nombre de cours d'histoire total que les étudiants des deux groupes rapportaient avoir complétés. On notera aussi qu'aucun étudiant en fin de formation n'a indiqué n'avoir complété aucun cours d'histoire du Québec ou du Canada. En fait, le nombre de cours le plus bas mentionné dans les réponses du groupe BESUS-4 est un cours (un étudiant sur 20 – 4,76 %), alors que celui du BH-3 est de deux cours (un étudiant sur six – 16,67 %). Si la moyenne du nombre de cours d'histoire du Québec et du Canada complétés par le BH-3 est le double de celui du BESUS-4, on remarque que si on tient compte de la moyenne du nombre de cours d'histoire du Québec ou du Canada complétés par rapport à la moyenne du nombre total de cours d'histoire suivis est identique pour les deux groupes, on observe la même proportion pour les deux groupes, soit 25 % (trois cours d'histoire du Québec sur 12 cours d'histoire pour le BESUS-4 et six cours d'histoire du Québec ou du Canada sur 24 cours d'histoire pour le BH-3).

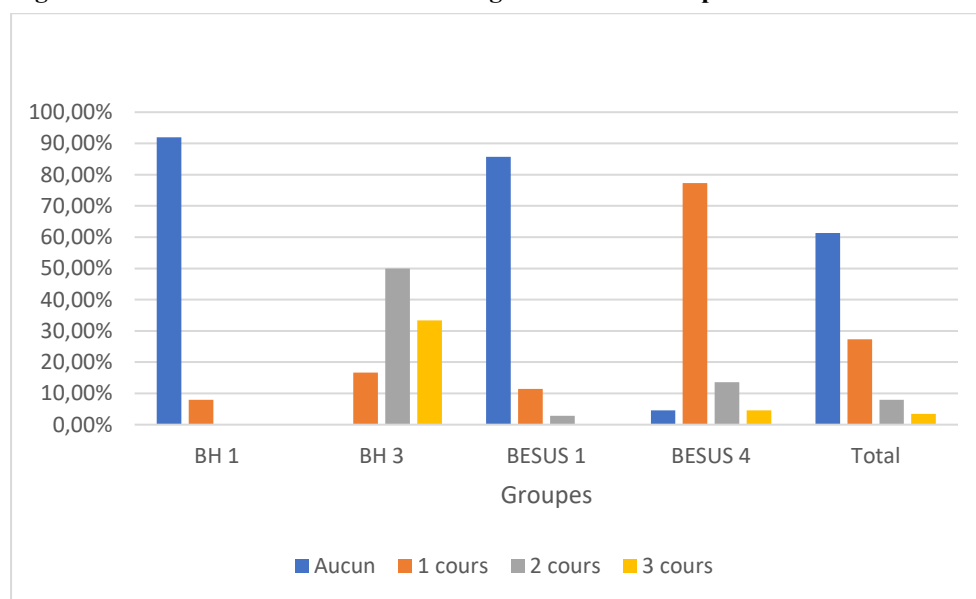
#### 4.1.4 Cours de méthodologie en histoire complétés à l'université

Les étudiants du BESUS et du BH de l'Université de Montréal doivent suivre le cours de méthodologie en histoire HST 1010 – *Fondement et méthodes* (Université de Montréal, s.d. a et s.d. b). Un deuxième cours de méthodologie est obligatoire, mais seulement pour les étudiants du BH, soit le cours HST 2023 – *Introduction à la discipline historique*, qui demande 24 crédits universitaires comme préalable (Université de Montréal, s.d. c). Ce cours est accessible aux étudiants du BESUS, sans être obligatoire. Ces deux cours de méthodologie obligatoires pour le BH totalisent six crédits sur les 90 que comprend le baccalauréat en histoire.

Pour la question du nombre de cours universitaires complétés en méthodologie, sur les 88 participants qui ont donné une réponse comptabilisable, 54 n'ont complété aucun cours (61,36 %) ; 24 étudiants ont complété un seul cours (27,27 %) ; sept étudiants ont complété deux cours (7,95 %) et trois étudiants ont complété trois cours (3,41 %). La moyenne de cours d'histoire complétés de chaque groupe est : aucun cours pour BH-1 et pour BESUS-1 ; un cours pour BESUS-4 et trois cours pour BH-3. La grande majorité du BH-1 (92 %) et du BESUS-1 (85,71 %) disent n'avoir complété aucun cours de

méthodologie en histoire. Pour le groupe du BH-3, 83,33 % (cinq étudiants sur 6) disent en avoir complété deux ou trois et 16,67 % un seul (un étudiant sur six). Concernant le groupe BESUS-4, 77,27 % des étudiants indiquent avoir complété un seul de ces cours (17 étudiants sur les 22 qui ont répondu) ; 18,19 % deux ou trois (quatre étudiants sur 22) ; 4,55 % trois cours (un étudiant sur 22) et 4,55 % aucun (un étudiant sur 22). On remarque qu'un étudiant du BESUS-4 a déclaré n'avoir complété aucun cours de méthodologie en histoire durant sa formation, ce qui est surprenant étant donné que le cours HST1010 est un cours obligatoire du BESUS. En l'absence de précision supplémentaire ou d'entrevue, il est difficile de bien interpréter cette réponse. Il faut cependant tenir compte du fait que les réponses des participants peuvent être imprécises, exagérées ou erronées et que le formulaire permettait avant tout d'observer leur perception et leurs opinions sur leur formation et d'obtenir un éclairage général sur cette dernière.

**Figure 3 – Nombre de cours de méthodologie en histoire complétés**



**Tableau 6 – Moyenne du nombre cours de méthodologie en histoire que les étudiants déclarent avoir complétés**

BH-1	BH-3	BESUS-1	BESUS-4
0 cours	2 cours	0 cours	1 cours

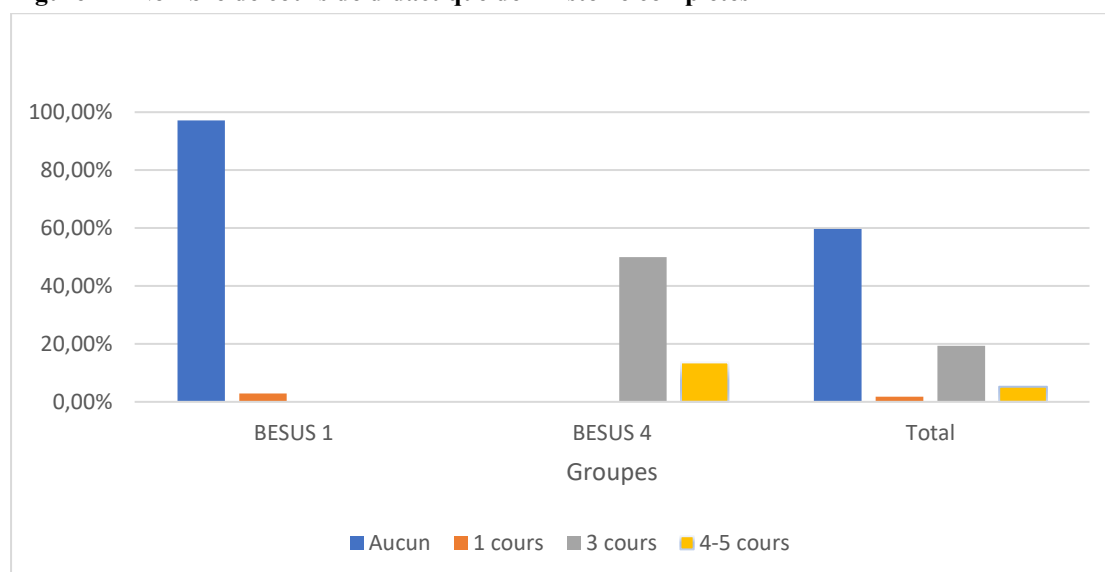
La moyenne du nombre cours de méthodologie en histoire que les étudiants du BH-3 (deux cours) déclarent avoir complétés est encore une fois le double de celle du

BESUS-4 (un cours). La proportion de cours de méthodologie par rapport au nombre total de cours d'histoire est, ici aussi, identique pour les deux groupes (8,33 %).

#### 4.1.5 Cours de didactique de l'histoire complétés

Les groupes du BESUS ont la particularité d'avoir des cours de didactique et des laboratoires obligatoires visant à les former à devenir des professionnels de l'enseignement de l'histoire et de la méthode historique au secondaire. Selon le programme du baccalauréat en enseignement de l'univers social au secondaire, il existe des cours obligatoires en didactique que doivent compléter les étudiants du BESUS (Université de Montréal, s.d. a). Parmi ces cours, on peut observer quelques cours qui touchent directement aux savoirs disciplinaires en histoire et en géographie : trois cours de didactique de l'histoire (DID 1876, DID 2876, DID 4876), deux cours de didactique de la géographie (DID 1098, DID 1677), un cours de didactique des médias pour l'univers social (DID 3778) et un laboratoire de didactique (DID 4297). Les trois cours de didactique de l'histoire représentent seulement six crédits sur les 123 qu'exige ce programme de quatre ans et sur les 18 crédits du bloc didactique obligatoire (Université de Montréal, s.d. a). Puisque les différents cours de didactique et les laboratoires sont obligatoires et préalables au cours DID 4876 où nous avons distribué nos questionnaires aux étudiants du BESUS-4, il serait une anomalie pour un étudiant du DID 4876 de ne pas avoir complété l'un de ces cours.

**Figure 4 – Nombre de cours de didactique de l'histoire complétés**



**Tableau 7 – Moyenne du nombre cours de didactique de l’histoire que les étudiants déclarent avoir complétés**

BESUS-1	BESUS-4
0 cours	4 cours

Pour la question du nombre de cours de didactique de l’histoire complétés, 34 étudiants sur les 57 étudiants qui ont donné une réponse comptabilisable disent n’avoir complété aucun cours (59,65 % des étudiants qui ont donné une réponse) ; un étudiant indique avoir complété un cours (1,75 %) ; huit étudiants ont complété trois cours (14,04 %), 11 étudiants disent avoir complété quatre ou cinq cours (19,3 %) et trois étudiants en avoir complété six (5,26 %). La moyenne de cours de didactique de l’histoire complétés pour les deux groupes est : 0 cours pour BESUS-1 et quatre cours pour BESUS-4. À l’exception d’un seul étudiant qui indique avoir déjà complété un cours de didactique de l’histoire, tous les étudiants du BESUS-1 n’ont complété aucun de ces cours (97,14 % des étudiants qui ont répondu à la question).

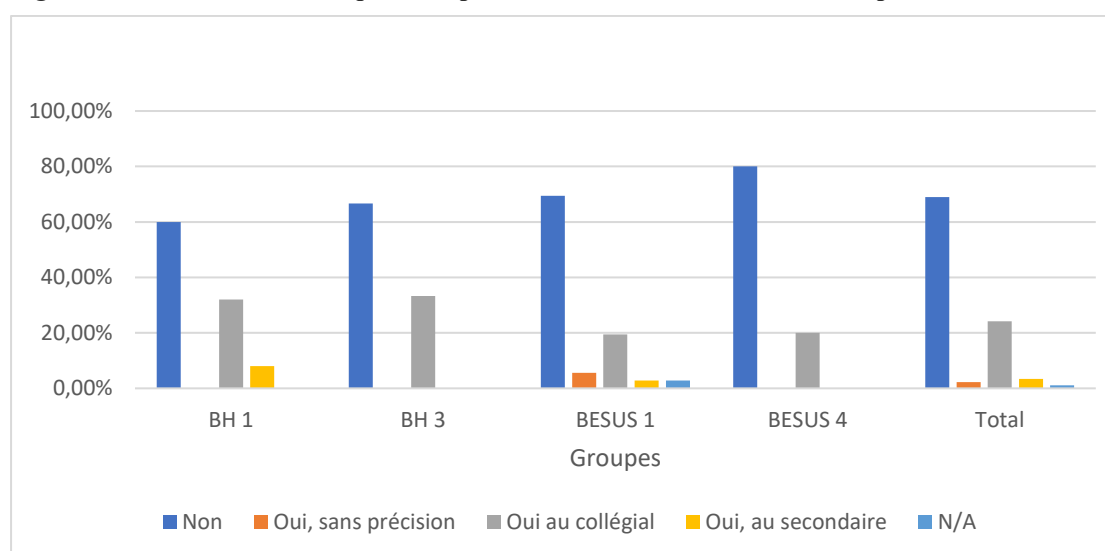
Concernant le groupe BESUS-4, 36,36 % des étudiants de ce groupe (huit étudiants sur les 22 qui ont donné une réponse) rapportent avoir complété trois cours ; 50 % (11 étudiants sur 22) quatre ou cinq cours et 13,64 % (trois étudiants sur 22) auraient suivi six cours de didactique de l’histoire. On remarque donc que la majorité des étudiants du BESUS-4 (14 étudiants sur 22 - 63,64 %) ont indiqué avoir suivi quatre cours de didactique de l’histoire ou plus. Il est possible que les cours des autres didactiques (géographie, médias ou laboratoire) aient été assimilés par les étudiants à des cours de didactique de l’histoire. Comme nous l’avons dit, leurs réponses représentent avant tout leur perception et celle-ci peut ne pas refléter la réalité exacte de leur formation.

#### **4.1.6 La méthode historique et la pensée historienne durant les études préuniversitaires**

Puisque la méthode historique et les composantes de la pensée historienne sont des concepts qui doivent être développés dans les cours d’histoire du secondaire, nous avons voulu vérifier si les étudiants avaient déjà vu ces concepts avant leurs études universitaires. Trois étudiants n’ont pas répondu à la question. Sur les 87 étudiants qui ont répondu, un participant a inscrit « N/A », 26 étudiants (29,89 % des étudiants qui ont donné une réponse) ont affirmé avoir vu un de ces concepts avant l’université et

60 étudiants (68,97 %) ont indiqué ne pas les avoir vus. Les taux varient beaucoup entre les groupes. Ainsi, pour le groupe BH-1, 40 % des étudiants de ce groupe qui ont donné une réponse ont vu l'un de ces concepts, 33,33 % du groupe BH-3, 27,78 % du groupe BESUS-1 et seulement 20 % du groupe BESUS-4 ont indiqué les avoir vus. Ceux qui ont indiqué avoir abordé ces concepts les ont surtout abordés durant leurs études collégiales, plutôt que secondaires. Si deux étudiants sur ces 26 (7,69 % de ceux qui affirment avoir vu ces concepts) n'ont pas précisé de niveau, 21 de ces étudiants (80,77 %) ont indiqué avoir vu la méthode historique ou la pensée historique au cégep et seulement trois participants au secondaire (11,54 %). Ainsi, sur les 87 étudiants qui ont répondu à cette question, il n'y a que trois étudiants (3,45 % des étudiants qui ont donné une réponse à cette question) qui ont affirmé avoir abordé la méthode historique ou la pensée historique durant leurs études secondaires.

**Figure 5 – La méthode historique ou la pensée historique durant les études préuniversitaires**



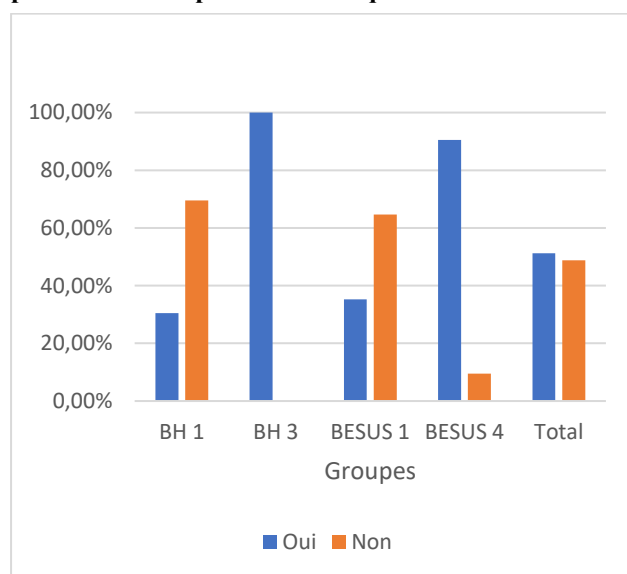
#### 4.1.7 La méthode historique et la pensée historique dans les cours d'histoire universitaires portant sur une période historique

Sur les 82 participants qui ont répondu à cette question, 42 (51,22 % des étudiants qui ont répondu à la question) ont indiqué qu'ils avaient vu la méthode historique ou la pensée historique à l'université, durant leurs cours d'histoire portant sur une période historique et 40 étudiants (48,78 %), non. Ici, le contraste entre les premières années et les étudiants en fin de formation est très marqué. Chez les étudiants qui ont répondu à cette question, seulement 30,43 % du BH-1 et 34,29 % du BESUS-1 ont vu l'un de ces concepts durant ces cours. À l'inverse, les six étudiants du BH-3 qui ont répondu à la



question (100 %) et 90,48 % des étudiants BESUS-4 ont indiqué les avoir vus durant les cours d’histoire portant sur une période. Cet écart s’expliquerait surtout par le fait que les étudiants qui commencent leur formation n’ont, pour la plupart, pas complété de cours d’histoire universitaires ou très peu. Cependant, on remarque que les réponses des étudiants en fin de formation au BH et au BESUS suggèrent que ces concepts seront probablement abordés lors de cours d’histoire portant sur une période historique.

**Figure 6 – La méthode historique ou la pensée historique durant les cours d’histoire universitaires portant sur une période historique**

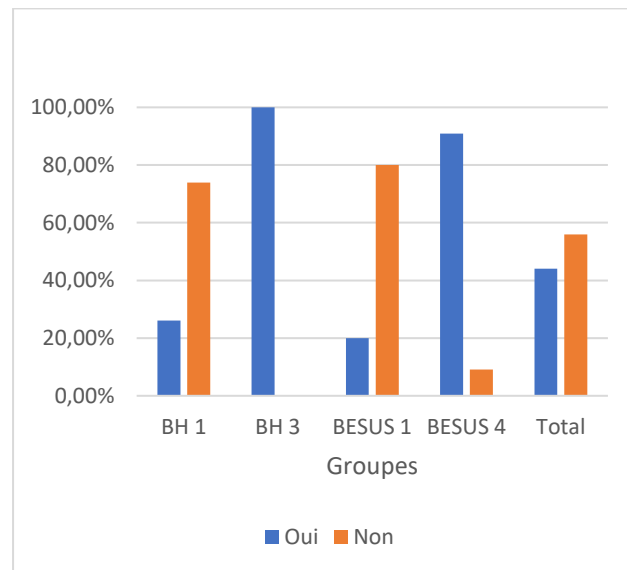


#### 4.1.8 La méthode historique et la pensée historique durant les cours de méthodologie en histoire

Sur les 84 étudiants qui ont répondu à cette question, 37 ont indiqué qu’ils avaient vu la méthode historique ou la pensée historique durant leurs cours de méthodologie en histoire à l’université (44,05 % des étudiants qui ont donné une réponse) et 47 étudiants, non (55,95 %). Encore une fois, on remarque une grande différence entre les étudiants en première année et ceux en fin de formation. Chez les étudiants qui ont donné une réponse à cette question, 26,09 % des étudiants du BH-1 et 20 % des étudiants du BESUS-1 ont vu l’un de ces concepts durant ces cours. À l’inverse, les six étudiants du BH-3 (100 %) et 90,91 % des étudiants BESUS-4 qui ont répondu à cette question indiquent avoir vu ces concepts durant leurs cours de méthodologie en histoire. Rappelons encore une fois que cet écart s’expliquerait surtout par le fait que les étudiants qui débutent leur formation n’ont, pour la plupart, complété aucun cours de méthodologie en histoire. Les réponses des étudiants en fin de formation suggèrent que ces concepts

seront probablement vus durant leurs cours de méthodologie en histoire. Puisque bon nombre d'étudiants du BESUS-4 n'ont suivi qu'un seul cours de méthodologie en histoire, la réponse des étudiants de ce groupe semble indiquer que le cours de méthodologie en histoire HST 1010 – *Histoire et méthodes*, le seul obligatoire à la formation du BESUS, propose l'étude de ces concepts.

**Figure 7 – La méthode historique ou la pensée historienne durant les cours de méthodologie en histoire**

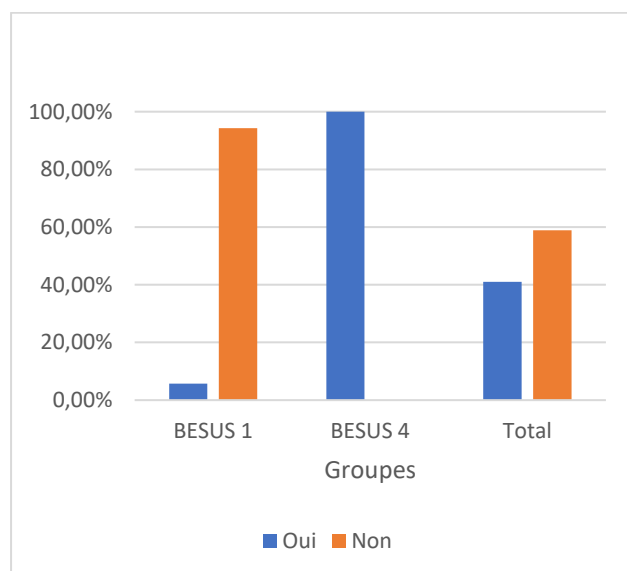


#### 4.1.9 La méthode historique et la pensée historienne durant les cours de didactique de l'histoire (BESUS seulement)

Sur les 56 étudiants du BESUS qui ont répondu à cette question, 23 ont indiqué qu'ils avaient vu la méthode historique ou la pensée historienne durant leurs cours de didactique de l'histoire à l'université (41,07 % des étudiants qui ont répondu à cette question) et 33 étudiants, non (58,93 %). Ici la différence est encore plus marquée entre les deux groupes : seulement deux étudiants (5,71 %) du BESUS-1 qui ont répondu à cette question affirment avoir vu ces concepts durant leur cours de didactique de l'histoire, alors que 100 % des 21 étudiants du BESUS-4 ont indiqué les avoir vus. On peut s'interroger sur le fait que deux étudiants du BESUS-1 indiquent avoir vu ces concepts dans leur cours de didactique de l'histoire, alors qu'ils n'ont suivi que deux séances du cours DID 1876 – *Didactique de l'histoire 1 au secondaire* et que 33 étudiants de leur groupe affirment le contraire. Cependant, en l'absence de précisions ou d'entrevue avec ces étudiants, nous ne pouvons pas expliquer cette apparente contradiction. En revanche, les réponses unanimes des étudiants du BESUS-4 indiquent de façon claire que ces

concepts auront été vus dans les différents cours de didactiques de l'histoire obligatoires du BESUS.

**Figure 8 – La méthode historique ou la pensée historique durant les cours de didactique de l'histoire**



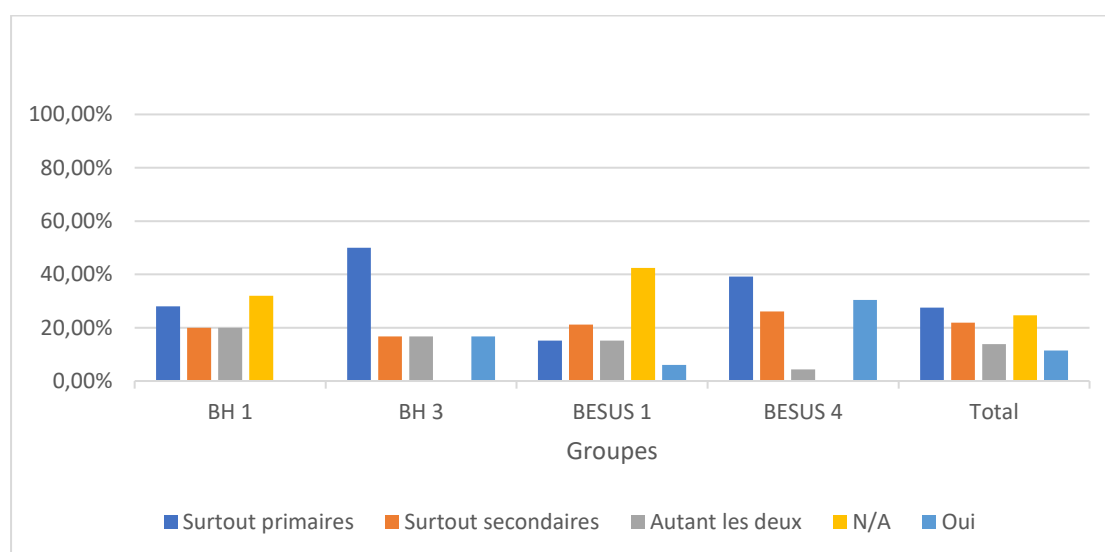
#### 4.1.10 Les cours universitaires en histoire privilégient-ils les sources primaires ou secondaires ?

Cette question demandait aux étudiants s'ils considéraient que les cours d'histoire à l'université privilégiaient l'étude de sources primaires ou secondaires, mais sans définir ces termes dans la question. On peut concevoir les sources primaires comme des sources et qui ont été originellement produites durant la période étudiée et les sources secondaires comme des sources qui analysent et interprètent les sources primaires (Université d'Ottawa, s.d.). Sur les 87 étudiants qui ont donné une réponse, 22 étudiants de première année ont inscrit « N/A » (25,29 % des étudiants qui ont donné une réponse) ou ont indiqué qu'ils débutaient leur formation et ne pouvaient pas répondre à cette question. Dix participants (11,49 % des étudiants qui ont donné une réponse), dont sept étudiants du BESUS-4, semblent avoir mal compris la formulation de cette question, puisqu'ils ont répondu « oui ». En l'absence de précisions ou d'entrevue permettant de clarifier cette réponse, il est impossible d'interpréter celle-ci de façon adéquate et il est même probable que sa signification diffère d'un étudiant à l'autre. 24 étudiants (27,59 % des étudiants qui ont donné une réponse) considèrent que ces cours privilégient surtout les sources primaires, 19 étudiants (21,84 %) pensent plutôt que ce sont

les sources secondaires et 12 étudiants (13,79 %) que les cours privilégient autant les deux sources.

Pour le groupe du BH-1, sept étudiants (28 % des étudiants du BH-1 qui ont donné une réponse) indiquent qu'elles sont surtout primaires, cinq étudiants (20 %) surtout secondaires et cinq étudiants (20 %) les deux. Pour BH-3, trois étudiants (50 % des étudiants du BH-3 qui ont donné une réponse) disent surtout primaires, un étudiant (16,67 %) surtout secondaires et un étudiant (16,67 %) les deux. Pour les étudiants du groupe BESUS-1, cinq étudiants (15,15 % des étudiants du BESUS-1 qui ont donné une réponse) disent qu'elles sont surtout primaires, sept étudiants (21,21 %) surtout secondaires et cinq étudiants (15,15 %) les deux. Pour les étudiants du groupe BESUS-4, neuf étudiants (39,13 % des étudiants du BESUS-4 qui ont donné une réponse) disent qu'elles sont surtout primaires, six étudiants (26,09 %) surtout secondaires et un étudiant (4,35 %) les deux.

**Figure 9 – Les cours universitaires en histoire privilégient-ils les sources primaires ou secondaires ?**



#### 4.1.11 Les programmes du BH et du BESUS préparent-ils bien les étudiants à maîtriser la méthode historique, selon eux ?

Cette question demandait aux étudiants du BH et du BESUS s'ils considéraient que leurs programmes respectifs les préparaient bien à maîtriser la méthode historique. Elle était formulée différemment pour le BH et le BESUS, reflétant les objectifs différents de leur formation. Rappelons que l'enseignant d'histoire du secondaire est considéré

comme « un professionnel, un spécialiste de l'enseignement de l'histoire du Québec et du Canada ainsi que de la transposition didactique de la méthode historique [...], dont il connaît les étapes essentielles et comprend les principales exigences » (Gouvernement du Québec, 2017, p. 10). Même si cette exigence concerne le 2<sup>e</sup> cycle du secondaire, on peut s'attendre à ce que l'enseignant d'histoire soit aussi considéré comme un professionnel de l'histoire en général et de la transposition didactique de la méthode historique lorsqu'il enseigne au 1<sup>er</sup> cycle du secondaire. Sans oublier que la formation du BESUS doit permettre d'enseigner l'histoire au 1<sup>er</sup> comme au 2<sup>e</sup> cycle du secondaire. Le programme du BH cherche à « former à la pratique du métier d'historien et préparer les diplômés à œuvrer dans diverses sphères d'activités professionnelles qui bénéficient de l'application de la méthode historique » (Université de Montréal, s.d. e).

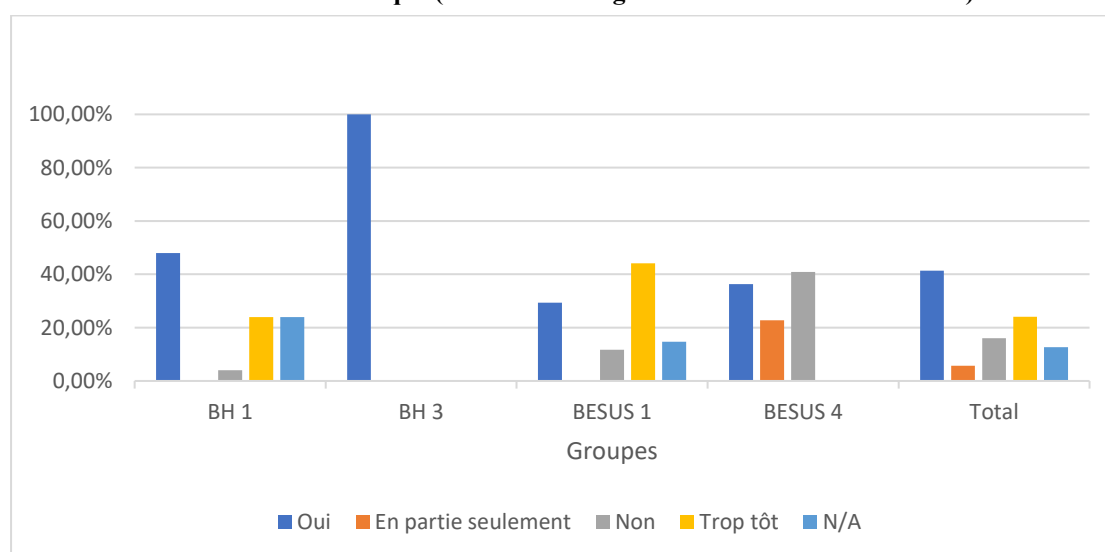
La question pour les étudiants du BH était la suivante : « considérez-vous que votre programme actuel vous prépare bien comme professionnel de l'histoire et de la méthode historique ? Pourquoi ? » Pour les étudiants du BESUS, on précisait plutôt leur rôle d'enseignants : « considérez-vous que votre programme actuel vous prépare bien comme professionnel de l'enseignement de l'histoire et de la méthode historique ? Pourquoi ? »

Alors que deux étudiants du BESUS-1 et un étudiant du BESUS-4 n'ont pas répondu à la question, 11 étudiants (12,64 % des 87 étudiants qui ont répondu à la question) ont inscrit « N/A ». Il s'agit tous d'étudiants en première année, six du BH-1 et cinq du BESUS-1. À ce nombre s'ajoutent 21 étudiants (six du BH-1 et 15 du BESUS-1) qui considèrent qu'il est trop tôt pour répondre à cette question, soit 24,14 % des étudiants qui ont répondu à la question. 36 étudiants (41,38 % des étudiants qui ont répondu à la question) ont répondu « oui », alors que 14 étudiants ont plutôt affirmé que « non » (16,09 % des étudiants qui ont répondu à la question). 5 étudiants, tous du BESUS-4, ont répondu que leur formation universitaire ne les préparait qu'en partie. Puisque les étudiants de première année débutaient tout juste leur programme, il est normal que plusieurs n'aient pas donné leur opinion. Ceux qui l'ont fait semblent avoir davantage précisé une attente ou des préjugés plutôt qu'une perception réellement basée sur leurs expériences.

Précisons que dans l'ensemble, les étudiants du BH semblent les plus satisfaits de leur formation. Douze étudiants du BH-1 sur 25 (48 % des étudiants du BH-1 qui ont répondu à la question) et tous les six étudiants du BH-3 (100 %) ont donné une réponse positive à cette question. Un seul étudiant du BH-1 (4 % des étudiants du BH-1 qui ont répondu à la question) a donné une réponse négative alors que 12 étudiants du BH-1 ont inscrit « N/A » ou « trop tôt » (48 %).

Les étudiants du BESUS semblent beaucoup plus insatisfaits de leur formation. Parmi les 34 étudiants du BESUS-1 qui ont donné une réponse, 10 ont répondu de façon positive (29,41 % des étudiants du BESUS-1 qui ont répondu à la question), quatre de façon négative (11,76 %) et 20 ont inscrit « N/A » ou « trop tôt » (58,82 %). Chez les étudiants du BESUS-4, 8 étudiants (36,36 %) sur les 22 qui ont donné une réponse ont exprimé un avis positif. Cinq étudiants ont répondu que la formation les formait seulement en partie, en indiquant des réserves ou critiques (22,73 %). Le groupe BESUS-4 est le plus critique vis-à-vis sa formation universitaire, puisque neuf étudiants ont répondu non à cette question (40,91 % des étudiants du BESUS-4 qui ont répondu à la question). Parmi les 14 étudiants de l'ensemble des groupes qui ont répondu « non » à cette question, 92,86 % sont des étudiants du BESUS et 64,29 % sont des étudiants du BESUS-4.

**Figure 10 – La formation universitaire permet-elle aux étudiants de se sentir des professionnels de l'histoire et de la méthode historique (et de leur enseignement dans le cas du BESUS)**



Certaines réponses des étudiants du BESUS-4 peuvent nous éclairer de façon plus précise sur ces critiques ou réserves :

- 1- Non, car les cours d'histoire à option sont souvent impertinents et qu'on pratique très peu (surtout du théorique). (BESUS-4-001) ;
- 2- Non, puisque je mélange la terminologie de la pensée historienne et la méthode historique. (BESUS-4-004) ;
- 3- Plus ou moins. J'ai l'impression de savoir de quoi il s'agit et comment le faire, mais pas comment l'enseigner. (BESUS-4-012) ;
- 4- Non, nous n'avons pas eu l'occasion d'expérimenter la méthode historique souvent. (BESUS-4-013) ;
- 5- Non. Les cours d'histoire sont encore très magistrocentrés et l'analyse de source ne fait pas partie des examens. Parfois certains travaux portaient sur l'analyse d'une source, mais après on en parlait plus. (BESUS-4-016) ;
- 6- Non, les cours sont décousus, chaque enseignant y va de son interprétation. (BESUS-4-018) ;
- 7- Non, car nous n'avons pas de cours qui portent sur la matière que l'on va enseigner. De plus, on nous parle de la méthode seulement en DID 4 en supposant qu'on la connaît déjà. (BESUS-4-019)

#### **4.1.12 La formation transforme-t-elle la perception des étudiants sur l'histoire ?**

La présente question cherchait à voir si les étudiants considèrent que leur formation a changé leur représentation sur l'histoire ou si celle-ci est demeurée la même. On demandait aussi aux étudiants d'expliquer leur réponse ; 86 étudiants ont répondu à cette question, alors que quatre étudiants du BESUS-1 n'ont pas donné de réponse ; 33 étudiants sur ces 86 (38,37 % des étudiants qui ont répondu à la question) ont indiqué ne pas le savoir ou « N/A », tous de première année (13 étudiants du BH-1 et 20 du BESUS-1) ; 38 étudiants (44,19 %) ont indiqué que leur formation avait changé leur perception de l'histoire.

Un étudiant, du BESUS-4 (1,16 % des étudiants du BESUS-4 qui ont répondu), a affirmé que sa perception avait changé négativement, car il n'appréciait pas l'accent mis sur la méthode historique et qu'il n'était pas fait pour la recherche historique :

Oui (ma vision a changé), la méthode historique m'intéresse moins, car je me suis tanné de l'appliquer et je me suis rendu compte que je n'étais pas fait pour la recherche historique. (BESUS-4-010)

On remarque qu'au volet pratique que cet étudiant a mis en marche deux euristiques à la question 1 de la partie 1 et qu'aux deux questions de la partie 2, il a décrit le tableau sans analyser la source.

Les étudiants en fin de formation sont davantage portés à trouver que leur formation a changé leur perception de l'histoire : 66,67 % (quatre étudiants sur six qui ont répondu) du groupe BH-3 et 86,96 % (20 étudiants sur 23) du groupe BESUS-4. Deux étudiants du BH-3 (33,33 % des étudiants du BH-3 qui ont répondu) et trois étudiants du BESUS-4 (13,04 % des étudiants du BESUS-4 qui ont répondu) ont indiqué que leur perception était restée la même. Souvent, ce changement de perception concernait l'importance accordée aux sources et l'idée que l'histoire n'est pas une série de faits à apprendre. Voici des exemples de réponses :

- 1- Ma perception a changé : la méthode est plus rigoureuse que je le croyais au cégep et les savoirs sont aussi plus sujets aux débats d'interprétation que je le pensais. (BESUS-4-005) ;
- 2- Oui, cela m'a permis de comprendre qu'il ne s'agissait pas d'un simple récit et une liste de dates. La discipline est plus complexe. (BESUS-4-006) ;
- 3- Cela m'a permis de voir différemment la discipline, car je ne perçois plus l'histoire comme une série d'évènements et de dates. (BESUS-4-007) ;
- 4- Vision différente, elle nous amène à comprendre que l'histoire n'est pas seulement la science des récits du passé. (BESUS-4-008) ;
- 5- Ma vision a changé, car j'ai pu constater le véritable rôle de la discipline historique. J'ai pu comprendre en quoi l'histoire et le développement de la pensée historique sont pertinents. (BESUS-4-009) ;
- 6- Ma perception a beaucoup changé, car je n'avais jamais analysé de sources primaires et je croyais que l'histoire consistait à la mémorisation et au fait de la raconter. (BESUS-4-011) ;
- 7- Oui, ma perception est très différente, elle est passée d'une vision centrée sur l'apprentissage de connaissances à une vision centrée sur la méthode historique. (BESUS-4-012) ;



- 8- Oui, avant je ne travaillais pas beaucoup avec les sources primaires et secondaires ni avec les écrits des auteurs. C'était plus selon la version du récit de l'enseignant. (BESUS-4-014) ;
- 9- Oui, sans mon bac, j'aurais continué de penser que l'histoire ne consistait qu'en l'absorption de connaissances. (BESUS-4-015) ;
- 10- Complètement changée. J'ai été formé avec un récit historique fixe, l'analyse de source était absente. (BESUS-4-022) ;
- 11- Ma formation universitaire a totalement changé ma perception de l'histoire. Essentiellement parce que mon idée de l'histoire était transmissive. (BESUS-4-023) ;
- 12- Je vois maintenant différemment la discipline grâce aux sources primaires. L'histoire est comme une enquête à mener sur le passé des hommes dans le temps et leur environnement et je trouve cela stimulant. (BH-3-001) ;
- 13- Elle a changé, j'ai découvert plus de points de vue historiques sur une même période. (BH-3-004) ;
- 14- Oui elle change la perception, on comprend que l'histoire c'est loin des faits et des dates. (BH-3-005)

14 étudiants (16,28 % des étudiants qui ont répondu) ont indiqué que leur perception de l'histoire n'avait pas changé. Bien qu'il n'était pas toujours précisé pourquoi leur perception était restée la même, certaines réponses des étudiants laissent entendre qu'ils accordaient peut-être déjà une importance aux sources ou à la méthode historique avant leur formation actuelle, par exemple :

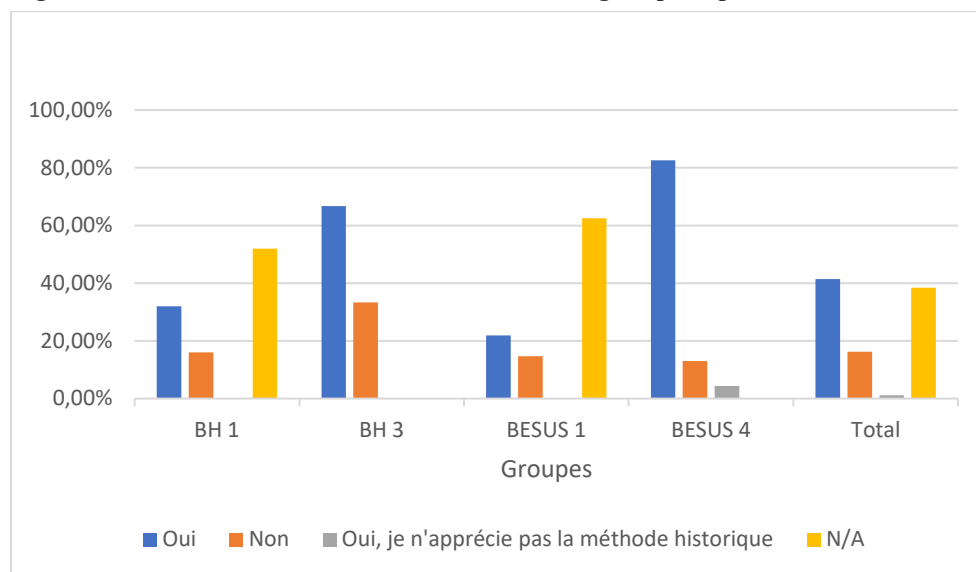
- 1- Elle est demeurée la même, puisque le travail d'historien m'a toujours semblé être celui de quelqu'un qui interprète des faits issus de sources anciennes. (BH-3-003) ;
- 2- La même. Mon éducation secondaire au P.E.I. était très poussée en histoire. (BESUS-4-003) ;
- 3- Elle est demeurée la même, puisque j'avais fait des études universitaires en histoire avant de commencer ce baccalauréat. (BESUS-4-021) ;
- 4- Oui, car mes cours de sociologie portant sur l'histoire m'ont fait adopter des angles de vue différents. (BESUS-1-020)

À peine leur programme de formation débuté, une partie des étudiants du BH-1 (huit étudiants – 32 % des étudiants du BH-1 qui ont répondu) et du BESUS-1 (sept étudiants – 21,88 % des étudiants de ce groupe qui ont répondu) considèrent déjà que leur perception de l’histoire a changé. Cependant, en comparaison des réponses des étudiants en fin de formation, les réponses sont moins souvent liées aux sources et davantage à l’idée de différentes interprétations ou perspectives, en particulier chez les étudiants du BH-1. Voici quelques réponses des étudiants en début de formation :

- 1- Ma perception a changé, (j’ai) réalisé que l’histoire peut être vue et écrite sous plusieurs angles en fonction de celui qui fait la recherche. (BESUS-1-006) ;
- 2- M’a permis de voir l’histoire d’une autre façon surtout grâce à l’historiographie qui m’a permis de jeter un second regard sur l’histoire que j’avais apprise. (BESUS-1-016) ;
- 3- Elle l’a un peu professionnalisé, je ne la vois plus sous un œil joueur et amusé, mais bien sous un angle plus analytique et profond. (BESUS-1-031) ;
- 4- Oui, plus moderne, plus connectée à l’actualité, beaucoup théorique. (BESUS-036) ;
- 5- Oui, approfondir la recherche et la méthode historique. Perception meilleure à ce niveau. (BESUS-1-022)
- 6- Oui, car elle semble très professionnelle, selon ma première impression. (BESUS-1029) ;
- 7- Elle m’a permis de voir plus en détail le côté subjectif du métier d’historien ce qui a beaucoup changé ma vision du métier. (BH-1-021) ;
- 8- Elle commence à changer, l’horizon de la discipline s’élargit en comprenant que des enjeux actuels puissent être étudiés dans le passé. (BH-1-003) ;
- 9- Cela m’a permis de voir la discipline différemment par rapport à ce que je voyais dans mes études préuniversitaires. (BH-1-027) ;
- 10- Je sous-estimais et négligeais l’importance des enjeux contemporains dans l’étude du passé. (BH-1-032)
- 11- L’université m’a fait réaliser que (la définition de) la discipline historique varie selon chaque historien. Certains disent qu’elle ne sert que de levier, alors que d’autres affirment que l’histoire se doit d’être dénudée de toute influence dudit historien. (BH-1-039)

Une minorité des étudiants en début de formation considèrent que leur perception n'a pas changé, soit quatre étudiants du BH-1 (16 % des étudiants du BH-1 qui ont répondu à la question) et cinq étudiants du BESUS-1 (14,71 % des étudiants du BESUS-1 qui ont répondu). Ce petit pourcentage s'explique aussi par le fait que plusieurs étudiants de première année avaient répondu « N/A » ou qu'il était trop tôt pour répondre à cette question : 13 étudiants du BH-1 (52 % des étudiants du BH-1 qui ont répondu) et 20 étudiants du BESUS-1 (62,5 % des étudiants du BESUS-1 qui ont répondu).

**Figure 11 – La formation universitaire a-t-elle changé la perception des étudiants sur l'histoire ?**



#### 4.1.13 Les stages sont-ils plus formateurs que les cours de didactique de l'histoire ? (BESUS seulement)

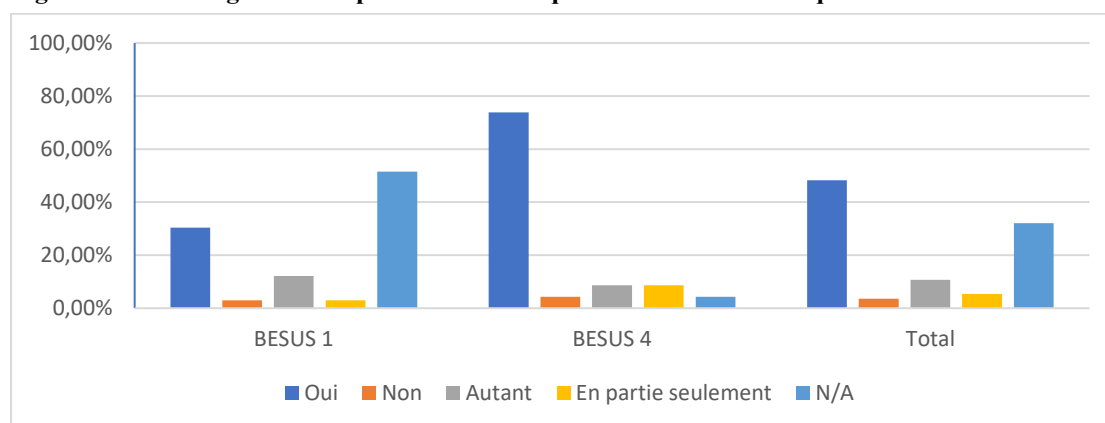
La formation des étudiants du BESUS comprend une série de quatre stages que les étudiants doivent effectuer à raison d'un par année. Cette formation pratique peut grandement influencer leur perception de l'enseignement de l'histoire, de la méthode historique et la pensée historique et peut-être même entrer en conflit avec les connaissances enseignées dans leurs cours de didactique de l'histoire. Le formulaire des deux groupes du BESUS leur demandait si les stages en enseignement sont, selon eux, plus formateurs que les cours de didactique de l'histoire et d'expliquer pourquoi. Trois étudiants du BESUS-1 n'ont pas donné de réponse à cette question.

De façon générale, sur les 56 étudiants qui ont répondu à cette question, 27 (48,21 % des étudiants qui ont répondu) affirment que les stages sont plus formateurs ; 18

(32,14 %) qu'ils n'ont pas assez fait de stages pour y répondre ou « N/A » ; six (10,71 %) ont répondu que les deux sont aussi formateurs l'un que l'autre ; trois étudiants (5,36 %) considèrent que les stages sont plus formateurs en partie seulement et deux étudiants (3,57 %) qu'ils ne sont pas plus formateurs que les cours de didactique de l'histoire.

Évidemment, ce sont surtout des étudiants du BESUS-1 qui ont indiqué qu'ils n'ont pas fait assez de stages pour y répondre ou ont inscrit « N/A » (17 étudiants – 51,52 % des étudiants qui ont répondu à la question) alors qu'un seul étudiant du BESUS-4 sur les 23 de ce groupe a inscrit qu'il n'avait pas fait selon lui assez de stages (4,35 %). La grande majorité des étudiants du BESUS-4 considère les stages plus formateurs (17 étudiants – 73,91 % des étudiants du BESUS-4 qui ont répondu). Dix étudiants du BESUS-1 (30,33 % des étudiants du BESUS-1 qui ont répondu) considèrent aussi les stages plus formateurs, ce qui semble indiquer qu'une bonne partie des étudiants du BESUS débute déjà leur formation avec un préjugé plus favorable aux stages qu'aux cours de didactique de l'histoire. Les autres réponses ont été soulevées par un petit nombre d'étudiants : *autant* – quatre étudiants du BESUS-1 deux étudiants du BESUS-4 ; *en partie seulement* – un étudiant du BESUS-1 et deux étudiants du BESUS-4 ; et *non* – un étudiant du BESUS-1 et un étudiant du BESUS-4.

**Figure 12 – Les stages sont-ils plus formateurs que les cours de didactique de l'histoire ?**



#### 4.1.14 Les similitudes et les différences entre les cours d'histoire universitaires et le travail de l'historien

La présente question demandait aux étudiants d'énumérer, le cas échéant, les similitudes et les différences entre leurs cours d'histoire universitaires et le travail d'un

historien. Si l'analyse des réponses pouvait également se faire sur un plan qualitatif, en tentant de tirer une liste des éléments jugés similaires ou différents, notre but était davantage de voir si les étudiants établissent des différences ou des similitudes entre leurs cours d'histoire et ce qu'ils imaginent du travail de l'historien. Ainsi nous avons mesuré le nombre de similitudes soulevées par les étudiants en le comparant au nombre de différences ; 86 étudiants ont répondu à cette question, alors que quatre étudiants du BESUS-1 n'ont donné aucune réponse. 16 de ces 86 étudiants (18,6 % des étudiants qui ont répondu à la question) ont considéré qu'il était trop tôt pour répondre à la question ou indiqué « N/A », soit six étudiants du BH-1 et dix étudiants du BESUS-1. Tandis que 33 étudiants ont souligné une ou des similitudes (38,37 % des étudiants qui ont répondu à la question), 37 étudiants n'ont souligné aucune similitude (43,02 %). Pour ce qui est des différences, 55 étudiants ont soulevé une ou des différences (63,95 %) et 15 n'en ont pas souligné (17,44 %). On peut donc voir que, de façon générale, ce sont surtout des différences que les étudiants ont en tête lorsqu'on leur demande de comparer les cours d'histoire universitaires avec le travail d'un historien.

Concernant les similitudes soulevées, malgré le fait qu'ils débutent leur formation, une majorité d'étudiants de première année semble déjà considérer que les cours d'histoire et le travail de l'historien sont assez différents. Alors que six étudiants du BH-1 (24 % des étudiants du BH-1 qui ont répondu) et dix étudiants du BESUS-1 (31,25 % des étudiants du BESUS-1 qui ont répondu) soulèvent une ou des similitudes, 13 étudiants du BH-1 (52 % des étudiants du BH-1 qui ont répondu) et 14 étudiants du BESUS-1 (43,75 % des étudiants du BESUS-1 qui ont répondu) n'en soulèvent pas. À l'inverse, 18 étudiants du BH-1 (72 % des étudiants du BH-1 qui ont répondu) et 19 du BESUS-1 (59,38 % des étudiants du BESUS-1 qui ont répondu) voient des différences, alors que seulement un étudiant du BH-1 (4 % des étudiants du BH-1 qui ont répondu) et 3 étudiants du BESUS-1 (9,38 % des étudiants du BESUS-1 qui ont répondu) n'en voient pas.

Le contraste avec les réponses des étudiants en fin de formation est manifeste, surtout avec le groupe BH-3. Cinq étudiants du BH-3 (83,33 % des étudiants du BH-3 qui ont répondu) et 14 étudiants du BESUS-4 (60,87 % des étudiants du BESUS-4 qui ont répondu) soulignent une ou des similitudes, alors qu'un étudiant du BH-3 (16,67 % des étudiants du BH-3 qui ont répondu) et neuf étudiants du BESUS-4 (39,13 % des

étudiants du BESUS-4 qui ont répondu) n'en soulignent pas.

Pour les différences, deux étudiants du BH-3 (33,33 % des étudiants du BH-3 qui ont répondu) et 16 étudiants du BESUS-4 (69,57 % des étudiants du BESUS-4 qui ont répondu) soulignent des différences, alors que quatre étudiants du BH-3 (66,67 % des étudiants du BH-3 qui ont répondu) et sept étudiants du BESUS-4 (30,43 % des étudiants du BESUS-4 qui ont répondu) n'en soulignent pas.

Puisque notre troisième objectif spécifique touche la représentation que possèdent les étudiants sur leur formation, il peut être intéressant d'observer plus en détail les similitudes et différences soulevées par les étudiants. Pour le groupe BH-1, sur les six étudiants qui ont souligné des similitudes, cinq étudiants parlent de recherche ou de méthode. Voici quatre exemples de ces réponses :

- 1- Je pense qu'il y a des similitudes [...] : la recherche de sources (BH-1-021) ;
- 2- Recherche, analyse, synthèse, méthodologie (BH-1-019) ;
- 3- La recherche, l'ouverture d'esprit, capacité d'analyse et de synthèse, la rationalité (BH-1-039) ;
- 4- La pensée critique, une méthodologie rigoureuse. (BH-1-026)

On remarque aussi que chez ces cinq étudiants du BH-1, deux ont indiqué avoir vu les concepts de méthode historique ou/et de pensée historienne durant leur cours d'histoire universitaire et deux ont indiqué ne pas avoir vu ces concepts, tandis qu'un dernier n'a pas répondu à cette question. Sur les six étudiants qui ont souligné des similitudes, une étudiante soulève plutôt l'importance de connaître des faits : « il faut à la base savoir beaucoup de faits et leur importance » (BH-1-002). Cette étudiante avait aussi indiqué ne pas avoir vu la méthode historique ou développé la pensée historienne durant sa formation préuniversitaire et universitaire.

Sur les 18 étudiants du BH-1 qui ont souligné des différences, 13 ont parlé de différences portant sur la recherche, les sources, la pensée critique ou encore sur des éléments méthodologiques, par exemple ces quatre réponses :

- 1- Un historien fait sûrement plus de recherche (BH-1-032) ;
- 2- Un historien a acquis les méthodes de recherche et de pensée alors que l'on apprend cela dans les cours (BH-1-007) ;

- 3- Dans un cours universitaire, c'est l'apprentissage de la méthode historique qui est vécue. Dans le travail d'un historien, c'est l'application de la méthode historique (BH-1-025) ;
- 4- Les cours du bac impliquent moins de recherche que le travail d'historien·ne. (BH-1-031)

D'autres différences sont soulevées aussi, comme celles touchant la pédagogie : « un historien n'est pas nécessairement un bon pédagogue, un professeur d'histoire, pour bien divulguer la matière se doit d'en être un » (BH-1-014) ; ou l'idée que le travail de l'historien se concentre sur une période ou un aspect précis de l'histoire : « travailler en tant qu'historienne va me permettre de me concentrer sur un aspect précis de l'histoire et sur une période en particulier » (BH-1-005). On remarque que la grande majorité des réponses des étudiants du BH-1 tourne autour d'éléments méthodologiques, autant en ce qui a trait aux similitudes qu'aux différences.

Pour le groupe BESUS-1, sur les huit étudiants qui ont souligné des similitudes, certaines renvoient à l'idée de sources, d'indices :

- 1- Similitudes : doivent être au niveau des sources. Tu dois avoir des bonnes sources (BESUS-1-027) ;
- 2- La recherche de sources/information et la méthode avec laquelle on doit la pratiquer. (BESUS-1-029)

D'autres participants considèrent l'importance de problématiser, de partir d'une question : « nos cours sont orientés autour d'un sujet ou d'une question, comme le travail d'un historien » (BESUS-1-014) ; parlent d'interprétation de faits : « l'interprétation de faits historiques pour arriver à une conclusion » (BESUS-1-032) ; ou renvoient à la pédagogie ou à la didactique : « nous nous spécialisons dans la matière au programme, on voit aussi l'histoire dans une perspective didactique » (BESUS-1-004). Finalement, un étudiant parle de passion : « pour faire les deux, il faut être passionné [par] l'histoire » (BESUS-1-043).

Comme pour le groupe BH-1, les réponses du groupe BESUS-1 soulevant des différences sont en général plus détaillées que les similitudes et touchent plusieurs éléments en même temps, comme l'idée de chercher la vérité, la pédagogie, l'études de

périodes ou sujets précis, ou encore la découverte de faits. Cette complexité des réponses rend leur catégorisation plus difficile à établir. On remarque cependant, à l'instar du groupe BH-1, que plusieurs réponses concernent l'idée de recherche, d'analyse de sources et de méthodologie. Voici quelques exemples :

- 1- L'historien analyse les écrits et le terrain en vue de tirer des conclusions de ce qui s'est passé et d'éclairer les connaissances générales tout entières. Les cours d'histoire sont basés sur les travaux des historiens (BESUS-1-024) ;
- 2- Grosse différence : l'historien analyse des sources ; dans les cours on apprend ce qu'il s'est passé dans le temps (BESUS-1-005) ;
- 3- Les cours d'histoire nous renseignent sur celle-ci ; l'historien recueille et analyse des sources qui seront ensuite enseignées (BESUS-1-006) ;
- 4- L'historien est un chercheur qui développe des techniques d'analyse historique ; nos cours sont des présentations historiques parfois fortement influencées par le point de vue du professeur. (BESUS-1-016)

Pour le groupe BH-3, sur les cinq étudiants qui ont souligné des similitudes, tous renvoient en général à la recherche ou à des concepts qui y sont associés, comme les sources ou la problématisation. Voici quelques exemples de similitudes rapportées par les étudiants de ce groupe :

- 1- Elle s'en rapproche beaucoup par le positionnement dans l'historiographie, mais surtout avec l'élaboration d'une thèse permettant de répondre à des interrogations sur le passé (BH-3-001) ;
- 2- Travail avec les sources, épistémologie ; esprit sceptique/critique envers les sources ; rigueur intellectuelle (BH-3-002) ;
- 3- Particulièrement dans les cours de 3e années, nous sommes encouragés à produire des travaux qui apportent à l'historiographie déjà produite (BH-3-004) ;
- 4- Nous effectuons le même travail que l'historien, mais à petite échelle et sans nécessairement avoir besoin d'être original. (BH-3-003)

De même, les deux étudiants qui ont soulevé des différences l'ont fait par rapport à la recherche :



- 1- L'historien est davantage axé sur la recherche. Je ne suis pas certain de pouvoir affirmer qu'un professeur fait un métier d'historien. Il est uniquement un transmetteur de savoir (BH-3-006) ;
- 2- Là où les choses changent, c'est lorsqu'il faut justifier un choix de recherche pour recevoir une subvention ce que nous n'avons évidemment pas à faire. (BH-3-003)

Pour le groupe BESUS-4, sur les 14 étudiants qui ont rapporté des similitudes, tous font des liens avec la recherche ou avec des concepts qui y sont associés, dont la méthode historique et l'analyse de sources. Voici quelques exemples de réponses :

- 1- Je crois que les deux sont identiques. Ils mènent à se questionner sur tous les aspects possibles d'une recherche historique (BESUS-4-003) ;
- 2- Le travail avec les sources primaires ; le sourcing (BESUS-4-007) ;
- 3- Les cours universitaires permettent de développer les techniques (méthode historique) qui mèneront vers le travail d'un historien (BESUS-4-009) ;
- 4- Nous avons des travaux qui s'inspirent directement de la méthodologie historique (BESUS-4-017) ;
- 5- Recherche de sources, création d'un argumentaire, études de différents points de vue. (BESUS-4-010)

Concernant les différences, les 16 réponses sont, encore une fois, plus détaillées et complexes, rendant leur catégorisation plus difficile. Plusieurs touchent la recherche et même la méthode historique. Par exemple :

- 1- Beaucoup plus de lectures, recherche de terrain, contact direct avec des sources, etc. (BESUS-4-010) ;
- 2- Certains cours d'histoire sont trop centrés sur l'apprentissage de connaissances à travers des cours magistraux et pas assez sur l'usage de la méthode historique (BESUS-4-012) ;
- 3- À l'université on ne fait pas beaucoup de recherche (du moins pour notre bac) (BESUS-4-015) ;
- 4- À l'université on apprend surtout par les professeurs et chargés de cours alors que les historiens « découvrent » l'information à l'aide de documents historiques (BESUS-4-016) ;

- 5- La grande différence demeure la recherche que les historiens doivent réaliser pour pouvoir publier et connaître leurs sujets, alors que dans les cours d'histoire, les connaissances nous sont fournies sans effort. (BESUS-4-021)

Les critiques sur les cours d'histoire universitaires semblent parfois assez cinglantes, comme celle de cet étudiant du BESUS-4 qui considère que ces cours consistent en « rédiger des travaux plats ou pas et être évalué par des questions bidons pondérées » (BESUS-4-022).

#### 4.1.15 Les étudiants du BH et les études supérieures en histoire

La dernière question s'adressait uniquement aux groupes du BH : *vous destinez-vous à une carrière d'historien ou à entreprendre des études supérieures en histoire ?* Cette question devait nous permettre de voir si la majorité des étudiants en histoire voulait entreprendre une carrière en histoire, mais aussi si certains souhaitaient entreprendre une carrière en enseignement de l'histoire, au secondaire, ou encore au collégial ou à l'université. Sur les 31 étudiants qui ont répondu à cette question, trois ont répondu « N/A » ou qu'ils ne savaient pas encore (9,68 %), trois ont répondu par la négative (9,68 %) et 25 étudiants (80,65 %) affirmaient qu'ils envisageaient des études supérieures en histoire ou dans un autre domaine. La totalité des six étudiants du BH-3 a répondu par l'affirmative à la question, bien qu'un étudiant ait précisé qu'il voulait entreprendre des études supérieures dans un autre domaine que l'histoire. Il semble y avoir un certain enthousiasme des étudiants du BH à poursuivre des études supérieures en histoire ou du moins dans un autre domaine.

#### 4.2 Analyse du volet pratique

Le volet pratique devait nous servir à répondre à notre premier objectif, celui de décrire l'exercice de la pensée historique et de la méthode historique par les étudiants du BESUS et à notre quatrième objectif visant à comparer nos données avec ceux du BH. Rappelons ici la limite des HATS qui cherchent à voir comment des participants analysent des sources, comment ils mettent en marche les euristiques, mais non pas d'observer leur façon de mener une enquête historique, puisque la question est déjà posée, qu'ils ont peu de temps pour y répondre et que les documents sont déjà disponibles et en nombre limité.

La première partie de ce volet les confrontait à cinq sources sur le nationalisme canadien-français/qubécois, un sujet avec lequel les étudiants devraient être à l'aise et pour lequel ils devraient posséder un bon degré de connaissances déclaratives, en particulier sur deux auteurs des sources à analyser : René Lévesque et Pierre Elliott Trudeau. La deuxième partie du volet pratique les confrontait à un tableau datant du début du 20<sup>e</sup> siècle dépeignant un événement de la Nouvelle-France à l'époque du commerce des fourrures.

#### 4.2.1 La question 1 de la partie 1 : l'analyse de sources

La question 1 de la première partie du volet pratique demandait aux participants de mettre par écrit leurs observations portant sur cinq sources en lien avec le nationalisme canadien-français ou québécois. La grille d'analyse comportait dix éléments (Annexe G). Ces éléments sont les suivants : *absence de réponse ; récit sans analyse ; sourcing ; contextualisation ; corroboration ; sources primaires/secondaires ; sources primaires plus utiles ; sources secondaires plus utiles ; sources 1 et 3 du même auteur sans noter de différences ; sources 1 et 3 du même auteur en notant les différences.*

Seulement deux étudiants n'ont pas répondu à cette question sur les 114 participants et ont été retirés dans le calcul des statistiques des autres éléments de cette grille. Cette grille est un peu différente des autres, puisque nous l'avons construite en privilégiant l'observation de l'analyse des sources effectuée par les étudiants, qui n'a été faite que par environ la moitié des participants.

De façon générale, l'élément qui ressort le plus fréquemment (45,54 % – 51 étudiants sur 112) concerne le fait d'avoir composé un récit sans analyse, c'est-à-dire d'avoir proposé une explication du nationalisme, sans procéder à une analyse critique des sources ou sans en laisser la trace, reprenant simplement le contenu de ces sources ou s'appuyant sur un récit explicatif extérieur à celles-ci. Alors que la question demandait spécifiquement aux participants de tirer des observations sur les sources, près de la moitié des participants ont préféré décrire le nationalisme et ses attributs. Ce récit est souvent tiré d'éléments factuels ou explicatifs directement contenus dans les sources, mais sans faire de références à celles-ci explicitement. Parfois, les participants y

ajoutent leurs propres connaissances ou opinions sur le nationalisme. Voici quelques exemples de ce type de réponses :

- 1- On y voit le désir des Canadiens français à s'affirmer comme tel. On y voit aussi une séparation entre les Canadiens français et Anglais. On nous raconte le nationalisme canadien-français et ce désir de « survivre » dans l'adversité (BH-1-035) ;
- 2- Il existe une culture francophone propre au Québec, unique en Amérique du Nord. Cette culture forme le gros de l'identité québécoise et nous différencie des Anglo-saxons. Il vaut la peine de défendre et préserver cet aspect de notre société, car il est unique en Amérique du Nord, en plus d'être une preuve des origines françaises de l'histoire du continent (BESUS-1-029) ;
- 3- Le nationalisme québécois apparaît dans la société québécoise en réaction à l'échec des Patriotes et à l'Acte d'Union de 1840. De manière générale, elle vise la conservation du caractère jugé québécois : la langue, les coutumes et la religion. Elle s'attache à un territoire particulier, le Québec, et oppose les Canadiens. (BESUS-4-021)

Puisqu'il était difficile parfois de distinguer si les récits explicatifs reprenaient les éléments factuels des sources, provenaient de connaissances antérieures des étudiants ou d'une combinaison des deux, nous avons décidé de regrouper l'ensemble de ce type de réponses sous un seul élément qui englobait les réponses explicatives qui ne citaient ni n'analysaient explicitement les sources.

On constate que de telles réponses étaient beaucoup plus fréquentes chez les premières années que chez les étudiants en fin de formation. En effet, 19 étudiants du BH-1 (47,5 % des étudiants du BH-1 qui ont répondu) du BH-1 et 24 étudiants du BESUS-1 (55,81 % des étudiants du BESUS-1 qui ont répondu) ont composé un tel récit sans analyser les sources, alors que seulement deux étudiants du BH-3 (33,33 % des étudiants du BH-3 qui ont répondu) et six étudiants du BESUS-4 (26,09 % des étudiants du BESUS-4 qui ont répondu) l'ont fait. On peut donc penser que les étudiants en fin de formation universitaire sont beaucoup plus enclins à procéder à une analyse critique de sources explicite que leur vis-à-vis en première année, par exemple en laissant des traces évidentes de leur mise en marche des euristiques. Cependant, comme nous le verrons, les euristiques sont elles-mêmes utilisées de façon inégale par les participants.

Les étudiants d'histoire, BH-1 (16 étudiants sur 40 – 40 %) et BH-3 (quatre étudiants sur six – 66,67 %), ont davantage identifié l'origine des sources (*sourcing*), en nommant les auteurs ou en soulignant leur rôle ou leur position idéologique. Ce fut un peu moins fréquent chez les étudiants du BESUS-1 (11 étudiants sur 43 – 25,58 %) et du BESUS-4 (neuf étudiants sur 23 – 39,13 %). Au total, seuls 51 étudiants sur 112 (35,71 %) ont tenu compte de l'origine ou de l'auteur des sources (*sourcing*), alors que les auteurs étaient bien identifiés dans la référence incluse sous chacune des sources et que les auteurs des sources primaires, René Lévesque et Pierre Elliott Trudeau, sont des personnages historiques notoires de l'histoire du Québec et du Canada. Il faut remarquer aussi que l'analyse de l'origine des sources a parfois été faite de façon très minimale, en ne citant que l'auteur de la source ou rappelant son rôle de façon assez succincte. Par exemple :

On tente, tout d'abord, d'identifier ce que c'est que le phénomène du nationalisme canadien-français. Certains prennent position, le défendent ou pas. Les trois premiers textes sont des sources primaires, ce sont des textes de premiers ministres, alors que les 2 derniers sont basés sur ces sources et bien d'autres. Elles sont donc plus objectives. (BH-1-002)

Il est intéressant de voir ici que la prise de position de l'étudiante ne concerne pas le contenu des sources, les faits qui y sont rapportés, mais plutôt la qualité des sources, les secondaires étant vues, par elle, comme étant plus objectives et donc probablement plus fiables.

Ailleurs, l'analyse de l'origine des sources était plus poussée, mais constituait le seul véritable élément de réponse, comme ici, dans le texte d'un étudiant du BH-3 où elle prend presque toute la place :

Les trois premières sources proviennent de deux personnages majeurs de la Révolution tranquille, soit René Lévesque et Pierre Elliott Trudeau. Les deux dernières proviennent de manuels scolaires, datant de la fin des années 90 et l'autre d'il y a deux ans. La source 4 traite de la définition du nationalisme canadien ayant évolué dans le temps, tandis que la source 5 semble vouloir séparer le nationalisme en plusieurs courants différents, comme le nationalisme de

survivance. Les trois premières sources sont donc des sources primaires traitant de la perception du nationalisme dans les années 60. (BH-3-001)

D'autres réponses analysaient les sources et répondaient sous la forme d'une liste. Certaines réponses qui ne s'appuyaient pas sur une critique des sources étaient très denses et complexes, en fournissant beaucoup d'informations, mais sans laisser de traces d'une analyse de sources. On peut observer ici la réponse d'une étudiante du BH-3 qui semble surtout s'appuyer sur le contenu de certaines sources qu'elle pourrait avoir privilégiées (mais sans en laisser de trace explicite) et/ou sur ses considérations personnelles :

Le nationalisme québécois est réactionnaire. La population québécoise craint l'assimilation de sa langue, de sa religion, de sa culture et de ses traditions. Minoritaires au Canada, les Canadiens français veulent conserver ces aspects qui forment selon eux une identité distincte du reste du Canada, qui est mise en péril par une « invasion » anglophone et protestante. De plus, les Canadiens français considèrent qu'ils sont défavorisés par rapport aux Canadiens anglais en termes économiques, politiques et sociaux. (BH-3-003)

Il existe aussi des réponses qui combinent une analyse de sources plus poussées pour construire une interprétation assez riche. Ici, une étudiante du BESUS-1 tient compte de l'origine de la source, mais aussi recourt à la corroboration et à la contextualisation, tout en se posant des questions et en proposant une interprétation :

On observe d'abord qu'il existe différents types de nationalisme. Comme par exemple, celui qui découle d'un sentiment d'appartenance à une minorité selon P. E. Trudeau. Il y a le nationalisme québécois réformiste qui utilise des critères de nature linguistique et territoriale pour défendre ses idées. Et pour finir, le nationalisme de survivance qui provient d'un mécanisme de défense face aux tentatives d'invasion du passé, notamment celle des Britanniques lors de la Conquête et plus tard, celle des Américains. On peut voir également que les sources sont datées de différentes époques et que peut-être cela a eu un impact sur les façons de penser sur l'évolution des courants nationalistes. Le texte le plus récent (2017) porte un regard plus historique sur le nationalisme alors que les discours de René Lévesque sont bien plus axés sur la réalité (puisque ce sont des articles de journaux quotidiens). (BESUS-1-036)

Pour la deuxième euristique, la contextualisation, on constate ici une grande différence entre les premières années et les dernières. Deux étudiants sur six du BH-3 (33,33 %) et 11 étudiants sur 23 du BESUS-4 (47,83 %) du BESUS-4 mettent en marche cette euristique, alors que cinq étudiants sur 40 du BH-1 (12,5 %) et huit étudiants sur 43 du BESUS-1 (18,6 %) le font. Des trois euristiques, c'est celle qui est observée le moins fréquemment : 26 étudiants sur 112 (23,21 %) l'ont explicitement utilisé, dont près de la moitié provient du groupe BESUS-4 (11 étudiants). Le groupe du BESUS-4 l'utilise beaucoup plus souvent que les autres groupes et même un peu plus que l'euristique du *sourcing* – 9 étudiants sur 23 (39,13 %). Les étudiants notent ou tiennent compte, en s'appuyant sur les sources, de différences concernant l'époque durant laquelle les sources ont été produites, que le type de nationalisme s'est transformé ou qu'il est attaché à une époque en particulier, etc. Voici quelques exemples où l'on retrouve une manifestation explicite de cette euristique en lien avec les sources (et qui touche aussi le concept de second ordre de changement et continuité) :

- 1- (on observe) l'évolution de l'identité des personnes vivant au Québec qui d'abord se définissaient comme Canadiens français, puis comme Québécois durant les années 60. (BESUS-4-007) ;
- 2- À partir des sources primaires, on peut observer que le sentiment du nationalisme augmente considérablement dans la deuxième moitié du 20<sup>e</sup> siècle ; (...) d'après les sources secondaires, on perçoit que les événements survenus pendant et après la Révolution tranquille ont donné place à plusieurs théories telles que le nationalisme québécois et de survivance. (BESUS-4-019) ;
- 3- Les sources 1-4-5 traitent davantage du nationalisme de survivance qui accorde une importance à la dimension religieuse, alors que les sources 2-3 traitent plutôt du néonationalisme qui prend son envol dans les années 60. (BESUS-4-006)

La troisième et dernière euristique, la corroboration, a été utilisée par 43 participants (38,39 %). Il s'agit de l'euristique observée le plus fréquemment dans notre analyse des réponses. Ici, le groupe BESUS-4 se distingue des autres, avec un taux de 60,87 % (14 étudiants sur 23), alors qu'on observe chez les autres groupes que les étudiants semblent moins recourir explicitement à cette euristique : 15 étudiants sur 40 du groupe BH-1 (37,5 %), deux étudiants sur six du groupe BH-3 (33,33 %) et 12 étudiants sur 43 du groupe BESUS-1 (27,91 %).

Voici quelques exemples de réponses où les étudiants ou les étudiantes comparent explicitement les sources entre elles pour en tirer une interprétation :

- 1- Toutes ces sources traitent du nationalisme canadien-français ; certains sont des textes laissant transparaître l'opinion de l'auteur (ou de l'orateur, dans le cas de la transcription du discours de Pierre Elliott Trudeau), tandis que d'autres sont beaucoup plus neutres. Néanmoins, tous ces textes se basent sur quelques fondements historiques afin d'expliquer ce qu'est le nationalisme c-f et pourquoi il est toujours important pour plusieurs et pourquoi il y a une telle division entre les Canadiens français et les Anglais. (BH-1-011)
- 2- visions s'opposent : l'une supporte le nationalisme canadien-français (illustré par Lévesque dans ce corpus) et l'autre supporte plutôt le multiculturalisme canadien (illustré par Trudeau). (BESUS-4-007) ;
- 3- L'on peut observer à partir de ces sources que le mouvement nationaliste québécois peut s'exprimer à travers plusieurs narratifs distincts. Nous pouvons déduire aussi qu'il y a au moins un mouvement qui vient contredire le narratif de plusieurs mouvements nationalistes en argumentant contre le besoin d'un aussi grand mouvement nationaliste. (BH-1-013)

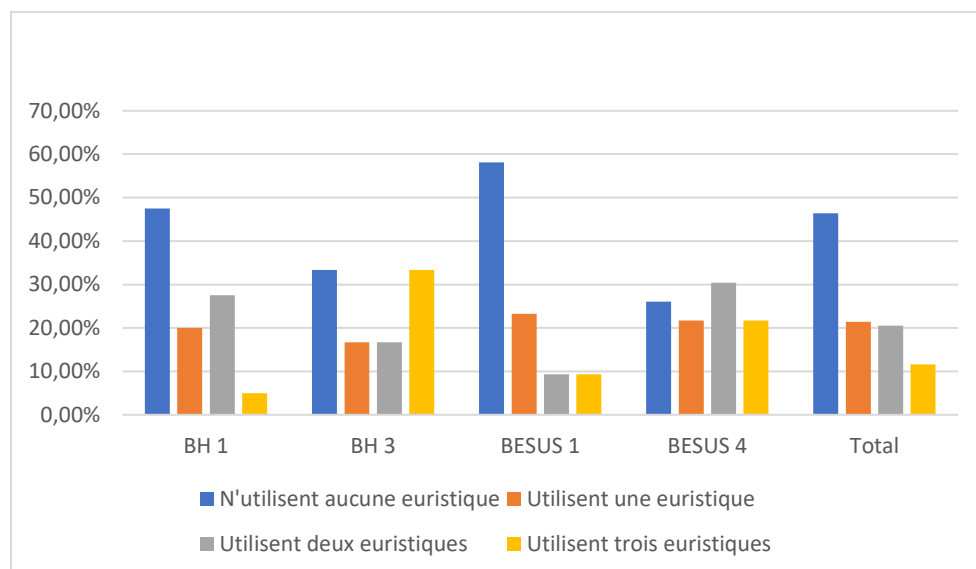
L'analyse de nos résultats nous permet aussi de constater que les étudiants des groupes en fin de formation relèvent un peu plus que les étudiants des groupes en première année le fait que certaines sources sont primaires et d'autres secondaires : deux étudiants (33,33 %) du BH-3 et cinq étudiants (21,74 %) du BESUS-4, alors que quatre étudiants du BH-1 (10 %) et deux étudiants du BESUS-1 (4,65 %) le mentionnent. Au total, 13 étudiants (11,61 %) ont relevé ce point.

Les autres éléments se sont très peu manifestés dans les réponses des participants. Cependant, nous pouvons observer que deux étudiants (un étudiant du BH-3 et un étudiant du BESUS-1 – 1,79 % des étudiants qui ont répondu) ont indiqué que la source 1 et 3 provenaient du même auteur, René Lévesque.

Puisque la question 1 devait nous permettre d'observer l'utilisation des euristiques (origine de la source – *sourcing* –, contextualisation et corroboration), nous avons créé un tableau à partir des données recueillies pour vérifier le nombre d'euristiques mis en marche par les étudiants de façon explicite.



**Figure 13 – L'utilisation des euristiques à la question 1 de la partie 1 du volet pratique**



Au total, 52 étudiants sur 112 (46,43 %) ne mettent en marche aucune euristique, en particulier les étudiants de première année : 19 étudiants du BH-1 sur 40 (47,5 %) et 25 étudiants sur 43 du BESUS-1 (58,14 %). Pour les étudiants en fin de formation, ils sont moins nombreux en proportion dans cette catégorie : deux étudiants sur six du BH-3 (33,33 %) et six étudiants sur 23 du BESUS-4 (26,09 %). On observe aussi que les groupes BH-3 et BESUS-4 sont ceux qui présentent les plus hauts pourcentages d'étudiants utilisant les trois euristiques, 33,33 % (deux étudiants sur 6) du BH-3 et 21,74 % (cinq étudiants sur 23) du BESUS-4. Ce pourcentage est plus faible chez les premières années avec 5 % (deux étudiants sur 40) du BH-1 et 9,3 % (quatre étudiants sur 43) du BESUS-1. On remarque aussi qu'au moins la moitié des étudiants en fin de formation utilisent deux ou trois euristiques : 50 % (trois étudiants sur 6) du BH-3 et 52,17 % (12 étudiants sur 23) du BESUS-4. Au BH, on passe de 52,5 % (21 étudiants sur 40) des étudiants du BH-1 qui utilisent au moins une euristique à 66,66 % (quatre étudiants sur six) des étudiants du BH-3 qui le font ; au BESUS, on passe de 41,86 % (18 étudiants sur 43) des étudiants du BESUS-1 qui utilisent au moins une euristique à 74 % (17 étudiants sur 23) des étudiants du BESUS-4 qui le font.

En moyenne, l'ensemble des étudiants utilisent une euristique (0,97) lors de leur analyse de sources. Les étudiants de premières années présentent une moyenne de 0,8 euristique utilisée (0,9 pour BH-1 et 0,7 pour BESUS-1), alors que les étudiants en fin de

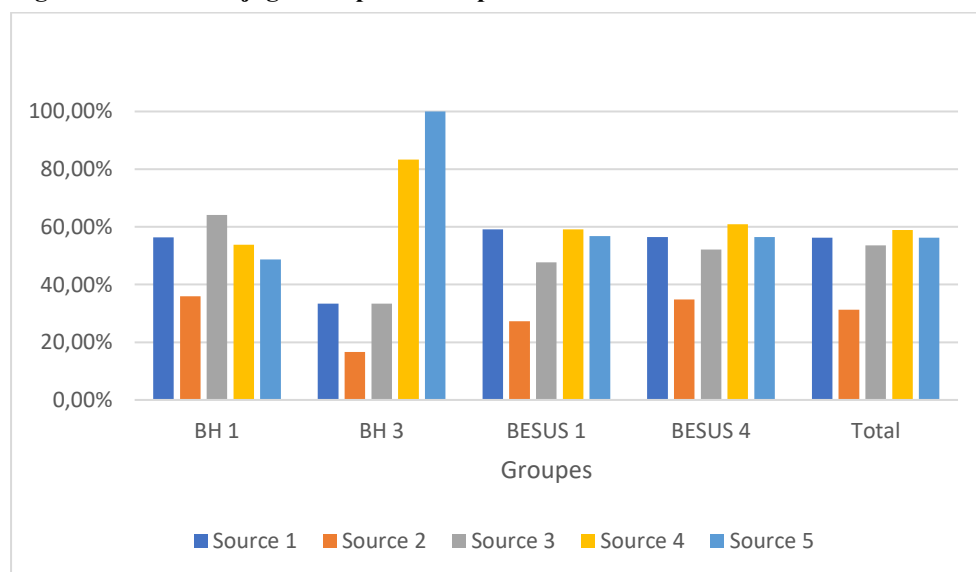
formation montrent une moyenne plus élevée à 1,48 (1,5 pour BH-3 et 1,48 pour BE-SUS-4).

#### 4.2.2 La question 2 de la partie 1 : les sources les plus utiles

La question 2 demandait aux participants quelles sources leur semblaient les plus utiles pour décrire le nationalisme au Québec et d'indiquer les raisons de ce choix. La grille d'analyse comportait 17 éléments (Annexe H). Ces éléments étaient les suivants : *absence de réponse* ; *source 1* ; *source 2* ; *source 3* ; *source 4* ; *source 5* ; *concordent avec leurs représentations* ; *donnent un portrait actuel* ; *récentes* ; *objectives* ; *sources secondaires qui appuient les sources primaires* ; *sources primaires* ; *proviennent d'un historien* ; *informatives* ; *points de vue différents* ; *différentes formes du nationalisme* ; *montrent l'évolution du nationalisme*. Deux étudiants n'ont pas répondu à cette question sur les 114 participants et ont été retirés dans le calcul des statistiques liées aux autres éléments de la grille.

Notre analyse mesure à la fois la fréquence des éléments, mais précise aussi quelles sources sont concernées. Par exemple, si un étudiant relevait que les sources 4 et 5 lui ont été utiles parce qu'elles étaient plus récentes, on indiquait « s4 ; s5 » dans la grille sous la rubrique « sources plus récentes ». Ainsi, cela nous permet d'observer la fréquence à laquelle l'élément « sources plus récentes » apparaît, mais aussi quelles sources y sont associées.

Figure 14 – Sources jugées les plus utiles par les étudiants



La source 4, qui présente un extrait de l'ouvrage, publié en 1989, des historiens Paul-André Linteau, René Durocher et Jean-Claude Robert, ainsi que du professeur François Ricard, est celle qui a été jugée utile par le plus grand nombre d'étudiants, soit 66 étudiants sur 112 (58,93 %). La source 1, écrite par René Lévesque en 1936, alors âgé de 13 ans vient en deuxième, ex æquo avec la source 5, issue d'un manuel scolaire de quatrième secondaire de 2017 (56,25 %). Suit la source 3, tirée d'*Option Québec*, écrit par René Lévesque et publiée en 1968, mentionnée par 53,27 % des étudiants qui ont répondu. La source 2, un extrait d'un discours du premier ministre canadien Pierre Elliott Trudeau en 1969, est celle qui est la moins mentionnée : 35 étudiants sur 112 (31,25 %).

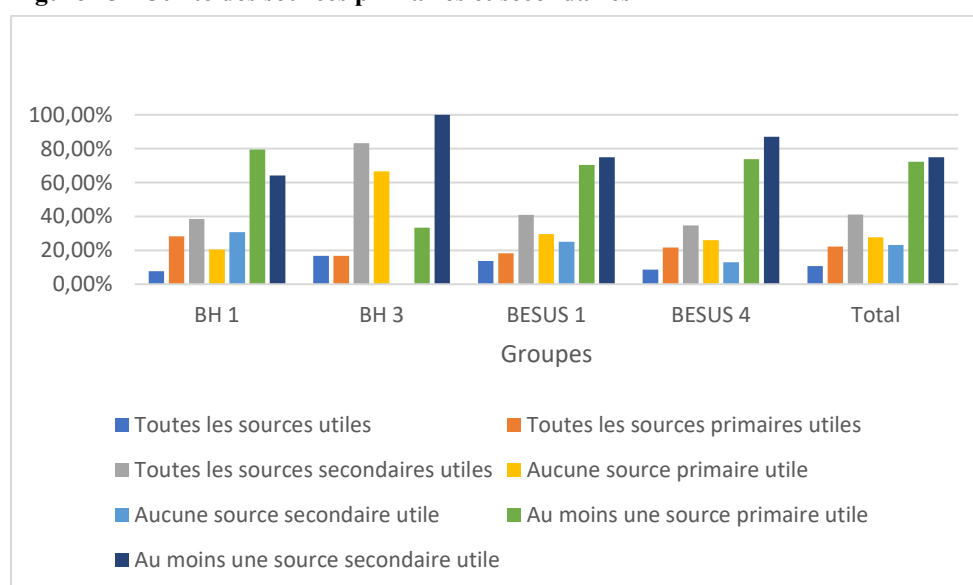
Une proportion plus grande d'étudiants du BH-1 considère comme utiles les sources 1, 2 et 3 que leurs vis-à-vis du BH-3. Les étudiants du BH-1 mentionnent moins souvent les sources 4 et 5, alors que cinq étudiants sur six du BH-3 (83,33 %) considèrent la source 4 comme utile et l'ensemble des six étudiants (100 % du BH-3), la source 5. Des quatre groupes, ce sont les étudiants de première année en histoire qui citent le moins le manuel scolaire (source 5) comme étant une source jugée plus utile. On relèvera que les étudiants du BH-1 sont ceux qui favorisent le plus les sources 2 et 3. Il faut encore une fois préciser que le faible nombre de participants limite la représentativité du groupe BH-3, mais on peut relever le fait que la totalité des étudiants de ce groupe considère le manuel scolaire comme plus utile alors que quatre étudiants du BH-3 (66,67 %) n'ont indiqué aucune source primaire comme étant plus utile.

Dans le cas des étudiants du BESUS, les taux se ressemblent beaucoup. La source 1 semble plus favorisée par les étudiants de ce groupe (59,09 % des étudiants du BESUS-1 qui ont répondu), alors que les étudiants du BESUS-4 favorisent un peu plus les sources 2 et 3. Pour les sources 4 et 5, les taux sont assez semblables et les deux groupes les privilégient beaucoup plus que la source 2 et un peu plus que la source 3. La source 4 est la plus privilégiée par les étudiants du BESUS-4 (60,87 % des étudiants de ce groupe qui ont répondu) et du BESUS-1, mais, dans ce dernier cas, à égalité avec la source 1 (59,09 % des étudiants du BESUS-1 qui ont donné une réponse).

**Tableau 8 - Utilité des sources primaires et secondaires**

Groupes	Toutes les sources utiles	Toutes les sources primaires utiles	Toutes les sources secondaires utiles	Aucune source primaire utile	Aucune source secondaire utile	Au moins une source primaire utile	Au moins une source secondaire utile
BH-1	7,69 %	28,21 %	38,46 %	20,51 %	30,77 %	79,49 %	64,10 %
BH-3	16,67 %	16,67 %	83,33 %	66,67 %	0,00 %	33,33 %	100,00 %
BESUS-1	13,64 %	18,18 %	40,91 %	29,55 %	25,00 %	70,45 %	75,00 %
BESUS-4	8,70 %	21,74 %	34,78 %	26,09 %	13,04 %	73,91 %	86,96 %
Total	10,71 %	22,32 %	41,07 %	27,68 %	23,21 %	72,32 %	75,00 %
BH-1	3/39	11/39	15/39	8/39	12/39	31/39	25/39
BH-3	1/6	1/6	5/6	4/6	0/6	2/6	6/6
BESUS-1	6/44	8/44	18/44	13/44	11/44	31/44	33/44
BESUS-4	2/23	5/23	8/23	6/23	3/23	17/23	20/23
Total	12/112	25/112	46/112	31/112	26/112	81/112	84/112

**Figure 15 - Utilité des sources primaires et secondaires**



12 étudiants sur 112 (10,71 %) ont considéré toutes les sources utiles. 25 étudiants sur 112 (22,32 %) ont considéré l'ensemble des sources primaires (1, 2 et 3) comme plus utiles. Ce sont les étudiants du BH-1 qui considèrent le plus souvent l'ensemble des sources primaires plus utiles (11 étudiants de ce groupe sur 39 qui ont répondu – 28,21 %). Pour ce qui est des étudiants n'ayant considéré aucune source primaire comme étant plus utile, le taux est de 27,68 % (31 étudiants sur 112). Encore une fois, le groupe BH-1 se démarque avec la proportion la plus basse d'étudiants (20,51 % - huit étudiants sur les 39 du BH-1) qui ne citent aucune source primaire, alors que les étudiants du BH-3 présentent le taux le plus haut avec quatre étudiants sur 6 (66,67 %

de ce groupe). Le groupe BH-1 est le seul groupe dont davantage d'étudiants ont jugé toutes les sources primaires 1, 2 et 3 plus utiles que d'étudiants n'ayant trouvé aucune source primaire comme étant plus utiles.

Si, dans l'ensemble, on ne remarque pas une grande différence entre le nombre d'étudiants qui trouvent utile au moins une source primaire (81 étudiants sur 112 – 72,32 %) et ceux qui trouvent utile au moins une source secondaire (84 étudiants sur 112 – 75 %), cette différence est plus significative entre les groupes. Le groupe BH-1 est celui qui a le plus favorisé les sources primaires 1, 2 et 3 et qui a le moins favorisé les sources secondaires 4 et 5. Les étudiants du BH-3 ont proportionnellement moins favorisé les sources primaires, alors que deux étudiants sur 6 (33,33 %) ont considéré plus utile au moins une de ces sources. Cependant, la totalité des étudiants du BH-3 ont trouvé plus utile au moins une des sources secondaires, alors que 100 % des étudiants de ce groupe ont jugé plus utile le manuel scolaire (source 5).

La différence semble moins marquée entre les groupes du BESUS. Les deux groupes favorisent presque autant les sources primaires, puisque 17 étudiants du BESUS-4 sur 23 (73,91 %) et 31 étudiants du BESUS-1 sur 44 (70,45 %) ont jugé plus utile au moins une source primaire. Pour ce qui est des sources secondaires, la différence entre les deux groupes est plus notable. 33 étudiants sur 44 du BESUS-1 (75 %) ont trouvé plus utile au moins une source secondaire comparé à 20 étudiants du BESUS-4 sur 23 (86,96 %). Le caractère d'une source (primaire et secondaire) peut cependant varier selon les questions que l'on pose à ces sources et il faut donc examiner les raisons données par les étudiants pour considérer comme plus utile une source.

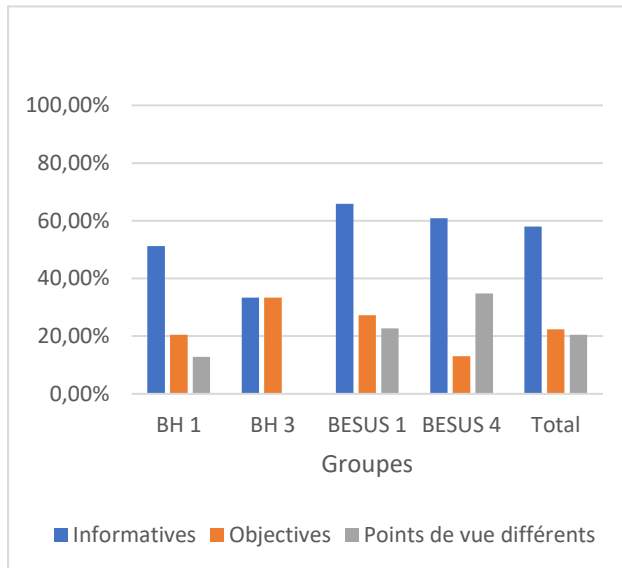
**Tableau 9 – Les trois raisons principales pour considérer comme plus utile une source**

Groupes	Informatives	Objectives	Points de vue différents
BH-1	51,28 % - 20/39	20,51 % - 8/39	12,82 % - 5/39
BH-3	33,33 % - 2/6	33,33 % - 2/6	0,00 % - 0/6
BESUS-1	65,91 % - 29/44	27,27 % - 12/44	22,73 % - 10/44
BESUS-4	60,87 % - 14/23	13,04 % - 3/23	34,78 % - 8/23
Total	58,04 % - 65/112	22,32 % - 25/112	20,54 % - 23/112
BH-1	(S1 : 13 ; S2 : 4 ; S3 : 11 ; S4 : 14 ; S5 : 12)*	(S3 : 1 ; S4 : 8 ; S5 : 6)	(S1 : 3 ; S2 : 5 ; S3 : 3)
BH-3	(S4 : 1 ; S5 : 1)	(S4 : 1 ; S5 : 2)	aucun
BESUS-1	(S1 : 13 ; S2 : 4 ; S3 : 14 ; S4 : 17 ; S5 : 18)	(S1 : 1 ; S4 : 9 ; S5 : 8)	(S1 : 8 ; S2 : 10 ; S3 : 6 ; S4 : 5 ; S5 : 5)

BESUS-4	(S1 : 7 ; S2 : 3 ; S3 : 7 ; S4 : 8 ; S5 : 6)	(S4 : 2 ; S5 : 3)	(S1 : 4 ; S2 : 6 ; S3 : 4 ; S4 : 1 ; S5 : 5)
Total	(S1 : 33 ; S2 : 11 ; S3 : 32 ; S4 : 40 ; S5 : 38)	(S1 : 1 ; S3 : 1 ; S4 : 20 ; S5 : 19)	(S1 : 15 ; S2 : 21 ; S3 : 13 ; S4 : 1 ; S5 : 5)

\* Le code (Sy : x) identifie la source (y) et le nombre (x) d'étudiants qui l'ont associée à ce critère. Par exemple, 13 étudiants du BH-1 ont considéré la source 1 comme plus utile, car elle les informait sur le nationalisme.

Figure 16 – Les trois raisons principales pour considérer comme plus utile une source



Le caractère informatif des sources est la raison la plus fréquente donnée par les étudiants, puisque 65 étudiants sur 112 (58,04 %) considèrent qu'au moins une des sources a été utile parce qu'elle les informe directement sur le nationalisme. Cette raison est surtout soulevée par les étudiants du BESUS : 65,91 % (29 étudiants sur 44 du BESUS-1) et 60,87 % (14 étudiants sur 23 BESUS-4). Deux étudiants du BH-3 sur six (33,33 %) et 20 étudiants du BH-1 sur 39 (51,28 %) considèrent une source plus utile selon ce critère. Si les sources secondaires 4 et 5 sont le plus souvent associées à ce critère (40 et 38 étudiants sur 112 respectivement), on remarque aussi que les sources 1 et 3 (avec 33 et 32 étudiants sur 112 respectivement) sont, elles aussi, choisies comme plus utiles parce qu'elles sont jugées informatives sur le nationalisme par les étudiants.

Le second critère le plus mentionné est l'objectivité, par 25 étudiants sur 112 (22,32 %). Ici, il s'agit essentiellement des sources 4 et 5 qui sont considérées comme plus utiles, car jugées objectives, par 20 et 19 étudiants sur 112 respectivement. Ce critère est beaucoup moins favorisé par le groupe BESUS-4, car trois de ses étudiants sur 23 le soulèvent (13,04 %). En troisième place on retrouve l'importance d'offrir un point de vue

différent, considérée par 23 étudiants sur 112 (20,54 %). On remarque que sur les 23 étudiants qui ont mentionné ce critère, 21 étudiants l'ont associé à la source 2.

Pour ce qui est des autres critères pour trouver une source plus utile, 19 étudiants sur 112 (16,96 %) considèrent l'importance d'être une source primaire – pour répondre à la question –, en général les sources 1 (16 étudiants sur 112) et 3 (15 étudiants sur 112), plutôt que la source 2 (neuf étudiants sur 112). Aucun étudiant n'a soulevé explicitement que les sources secondaires peuvent aussi être considérées comme de potentielles sources primaires. Par ailleurs, 18 étudiants sur 112 (16,07 %) soulignent avoir choisi une source parce qu'elle concordait avec leur propre vision du nationalisme. Cette raison est surtout nommée par les étudiants en première année de formation (sept étudiants du BH-1 et dix du BESUS-1), puisqu'un seul étudiant du BESUS-4 a mentionné ce critère et aucun du BH-3. Les autres éléments de la grille sont plus négligeables, car ils ont été considérés par de très petites minorités d'étudiants.

#### 4.2.3 L'utilisation des euristiques et des sources primaires

Nous avons voulu comparer, chez les 110 étudiants qui ont répondu aux deux questions, l'utilisation des euristiques à la question 1 avec l'importance accordée par les étudiants aux sources primaires à la question 2, en créant un tableau (Annexe I). Les sources primaires 1, 2 et 3 présentent des caractéristiques qui pouvaient amener les étudiants à exercer leur pensée historienne et les euristiques, comme le demandent les HATs de Breakstone (2014) : le contexte historique n'est pas le même, on y note des différences et des similitudes, différents de points de vue et perspectives (y compris chez un même auteur, René Lévesque) et on perçoit davantage l'opinion ou la prise de position des auteurs des que dans les sources 4 et 5 qui se veulent plus explicatives. Wineburg (2001) constate dans ses recherches que les historiens favorisent les sources primaires où la voix de leur auteur est plus manifeste que les sources secondaires comme les manuels scolaires ou celle-ci est moins transparente.

12 étudiants sur 110 (10,91 %) n'utilisent aucune euristique et ne considèrent aucune source primaire comme plus utile. Six étudiants sur 110 (5,45 %) utilisent les trois euristiques et considèrent toutes les sources primaires utiles ; la moitié de ces six étudiants proviennent du BESUS-4 (13,04 % des étudiants de ce groupe). Les étudiants du

BESUS-4 ont favorisé les sources primaires et les euristiques plus que les étudiants des autres groupes : 14 étudiants de ce groupe sur 23 (60,87 %) ont mis en marche au moins une euristique et trouvé utile au moins une source primaire. Les autres groupes présentent des statistiques différentes : 36,84 % (14 étudiants du BH-1 sur 38) ; 33,33 % (deux étudiants du BH-3 sur six) et 25,58 % (11 étudiants du BESUS-1 sur 43).

La catégorie la plus représentative pour le BESUS-4 est celle d'avoir utilisé une ou deux euristiques et d'avoir privilégié une ou deux sources primaires (neuf étudiants sur 23 – 39,13 %). Pour les étudiants de première année, la catégorie la plus représentative est celle de n'avoir utilisé aucune euristique et d'avoir privilégié une ou deux sources primaires : 15 étudiants du BESUS-1 sur 43 (34,88 %) et 12 étudiants du BH-1 sur 38 (31,58 %). Il s'agit aussi de la catégorie qui est la plus représentative de façon globale, avec un total de 31 étudiants sur 110 (28,18 %). Pour le groupe BH-3, la catégorie la plus représentative est celle où aucune euristique n'a été utilisée et aucune source primaire n'a été choisie, avec 33,33 %, soit deux étudiants du BH-3 sur six. Notons que pour le groupe BH-1, seul un étudiant sur 38 n'a utilisé aucune euristique ni choisi aucune source primaire (2,68 %), ce qui en fait le groupe qui est le moins représenté dans cette catégorie.

#### 4.2.4 La question 3 de la partie 1 : les sources les moins utiles

La question 3 demandait aux participants quelle(s) source(s) leur sembla(en)t le moins utile pour décrire le nationalisme et d'indiquer leurs raisons. La grille d'analyse comportait 16 éléments (Annexe J). Ces éléments sont : *absence de réponse* ; *aucune* ; *source 1* ; *source 2* ; *source 3* ; *source 4* ; *source 5* ; *sources secondaires* ; *s'adressent à des élèves* ; *trop subjectives* ; *trop objectives* ; *pas assez informatives* ; *informations erronées* ; *trop complexes* ; *ton négatif* ; *trop anciennes*.

Trois étudiants n'ont pas répondu à cette question sur les 114 participants et ont été retirés dans le calcul des statistiques des autres éléments de la grille. Comme pour la grille de la question 2, cette grille mesure la fréquence des éléments, mais précise aussi quelles sources sont concernées. Alors qu'aucun étudiant en fin de formation n'a trouvé à la fois une source plus utile à la question 2 et moins utile à la question 3, ceci est



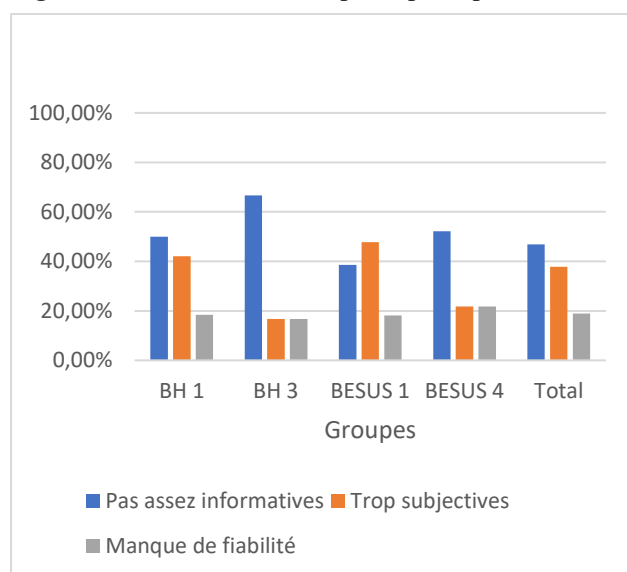
arrivé à sept reprises chez les premières années, quatre fois pour le groupe BH-1 et trois fois pour le groupe BESUS-1. Sur ces sept réponses, quatre touchaient la source 2. Nous avons observé que très peu d'étudiants, 11 sur 111 (9,91 %), ont considéré qu'aucune source ne leur semblait moins utile pour décrire le nationalisme canadien-français ou québécois. Les deux sources secondaires sont les moins choisies par les étudiants, avec 17 étudiants sur 111 (15,32 %) chacune. Ici, le groupe du BESUS-4 est celui qui considère le plus la source 5, le manuel scolaire, comme étant moins utile, avec un taux de 34,78 % (huit étudiants sur 23). Rappelons qu'à la question 2, 20 étudiants sur 23 du BESUS-4 (86,96 %) ont considéré comme utile au moins une des deux sources secondaires et que 13 étudiants de ce groupe sur 23 (56,52 %) ont trouvé la source 5 plus utile. On voit donc que l'utilité ou non accordée à la source 5 est très partagée chez les étudiants du BESUS-4. Dans tous les groupes, la source 2 est jugée moins utile par le plus grand nombre d'étudiants : quatre étudiants sur 6 du BH-3 (66,67 %) ; 25 étudiants sur 38 du BH-1 (65,79 %) ; 26 étudiants sur 44 du BESUS-1 (59,09 %) du BESUS-1 et 11 étudiants sur 23 du BESUS-4 (47,83 %). En tout, c'est 66 étudiants sur 111 (59,46 %) qui considèrent la source 2 moins utile pour décrire le nationalisme.

**Tableau 10 – Les trois raisons principales pour considérer une source moins utile**

Groupes	Pas assez informatives	Trop subjectives	Manque de fiabilité
BH-1	50,00 % - 19/38	42,11 % - 16/38	18,42 % - 7/38
BH-3	66,67 % - 4/6	16,67 % - 1/6	16,67 % - 1/6
BESUS-1	38,64 % - 17/44	47,73 % - 20/44	18,18 % - 8/44
BESUS-4	52,17 % - 12/23	21,74 % - 5/23	21,74 % - 5/23
Total	46,85 % - 52/111	37,84 % - 42/111	18,92 % - 21/111
BH-1	(S1 : 1 ; S2 : 13 ; S3 : 1 ; S4 : 4 ; S5 : 3)	(S1 : 6 ; S2 : 12 ; S3 : 4 ; S4 : 1 ; S5 : 1)	(S1 : 3 ; S2 : 6 ; S3 : 2)
BH-3	(S1 : 1 ; S2 : 4 ; S3 : 1)	(S2 : 1)	(S1 : 1 ; S3 : 1)
BESUS-1	(S1 : 1 ; S2 : 13 ; S4 : 4 ; S5 : 1)	(S1 : 7 ; S2 : 15 ; S3 : 7)	(S2 : 5 ; S3 : 2 ; S5 : 1)
BESUS-4	(S2 : 10 ; S3 : 3 ; S4 : 1 ; S5 : 1)	(S1 : 1 ; S2 : 1 ; S3 : 2 ; S4 : 1)	(S1 : 1 ; S2 : 1 ; S4 : 1 ; S5 : 3)
Total	(S1 : 3 ; S2 : 40 ; S3 : 5 ; S4 : 9 ; S5 : 5)	(S1 : 14 ; S2 : 29 ; S3 : 13 ; S4 : 2 ; S5 : 1)	(S1 : 5 ; S2 : 12 ; S3 : 6 ; S4 : 1 ; S5 : 4)

\* Le code (Sy : x) identifie la source (y) et le nombre (x) d'étudiants qui l'ont associée à ce critère. Par exemple, 12 étudiants du BH-1 ont considéré la source 2 comme trop subjective.

**Figure 17 – Les trois raisons principales pour considérer une source moins utile**



Trois raisons principales sont invoquées pour juger les sources moins utiles : elles ne seraient pas considérées comme assez informatives (52 étudiants sur 111 – 46,85 %), seraient considérées comme trop subjectives (42 étudiants sur 111 – 37,84 %) ou ne sont pas considérées comme assez fiables (21 étudiants sur 111 – 18,92 %). L'idée qu'elles ne donneraient pas assez d'informations pour décrire le nationalisme à la question 1 est soulignée par quatre étudiants sur six du BH-3 (66,67 %) ; (12 étudiants sur 23 du BESUS-4 (52,17 %) ; 19 étudiants sur 38 du BH-1 (50 %) et 17 étudiants sur 44 du BESUS 1 (38,64 %). La subjectivité des sources jugées moins utiles est davantage soulevée par les groupes de premières années, BH-1 (16 étudiants sur 38 – 42,11 %) et BESUS-1 (20 étudiants sur 44 – 47,73 %), que les étudiants en fin de formation, BH-3 (un étudiant sur 6 – 16,67 %) et BESUS-4 (cinq étudiants sur 23 – 21,74 %). Les statistiques des quatre groupes sont sensiblement les mêmes pour le manque de fiabilité associé aux sources moins utiles : 21,74 % du BESUS-4 (cinq étudiants sur 23) ; 18,42 % du BH-1 (sept étudiants sur 38) ; 18,18 % du BESUS-1 (huit étudiants sur 44) et 16,67 % du BH-3 (un étudiant sur six).

En général, ces trois raisons sont associées aux sources primaires et en particulier à la source 2. Cette dernière est considérée comme n'étant pas assez informative par 40 étudiants sur 111 (36,04 %). Elle est aussi jugée trop subjective par 29 étudiants sur 111 (26,13 %), dont 27 étudiants de première année, alors que 12 étudiants sur 111 (10,81 %) ne la considèrent pas comme assez fiable.

Il faut souligner que la source 2 est surtout mise de côté par les étudiants parce qu'elle n'informerait pas directement sur le nationalisme. Sur les 52 étudiants qui ont jugé une source moins utile sur le critère qu'elle ne les renseignait pas assez sur le nationalisme, 40 l'ont associé à la source 2. On peut citer cet étudiant du BESUS qui indique que « la source 2 est intéressante dans certains contextes, mais dans le cadre de l'apprentissage du nationalisme québécois, on y apprend peu de choses » (BESUS-1-038).

On lui a aussi reproché sa subjectivité, alors que certains étudiants relevaient qu'il s'agissait d'un discours politique et partisan de Pierre Elliott Trudeau. Plus d'étudiants ont reproché à la source 2 sa subjectivité (29 étudiants), qu'à la source 1 (14 étudiants) ou la source 3 (13 étudiants). La source 2 semble aussi avoir été jugée moins utile par certains étudiants pour des raisons politiques ou idéologiques, comme le laissent entrevoir quelques réponses :

- 1- La deuxième source est, toujours selon moi, moins utile que les autres, puisqu'elle cite l'ancien Premier ministre Pierre Elliott Trudeau et que ce dernier ne s'est pas gêné pour planter un couteau dans le dos des Québécois (BESUS-1-035) ;
- 2- La source 2, en sachant pertinemment que les intentions du premier ministre Trudeau appuient les valeurs d'un nationalisme canadien, ce discours ayant pour seul but d'amadouer la population québécoise (BH-1-024) ;
- 3- La source de Pierre Elliott Trudeau, car elle n'explique pas réellement le nationalisme québécois, mais plutôt un discours rattaché à une propagande fédérale qui tente de promouvoir une idée fédéraliste canadienne en détruisant l'idée nationaliste (BESUS-1-028) ;
- 4- La source 2, puisque malgré sa pertinence du fait qu'elle présente l'envers de la médaille, cette source n'est que le pâle reflet des opinions personnelles de M. Trudeau [...] ; ses propos ne font que rabâcher les vieilles rhétoriques anglo-saxonnes selon lesquelles nous sommes un peuple uni où il n'existe aucune discrimination de langues et races. (BH-1-028)

Un étudiant du BESUS qui avait indiqué à la question précédente avoir trouvé les sources 3 et 4 utiles parce qu'« elles dressent un portrait du nationalisme contemporain au Québec, celui de l'attachement à notre langue et notre terre », trouve ici moins utile la source 2, car

sans grande surprise P.-E. Trudeau minimise la culture québécoise et méprise le désir de survie de la nation québécoise en la rendant inexistante dans un « Canada uni » dans laquelle il n'y a pas de minorité. (BESUS-1-033)

Les sources 1 et 3 ont aussi été parfois jugées moins utiles, parce qu'elles ne cadraient pas avec les représentations et les valeurs de certains étudiants :

Les sources 1 et 3 me semblent moins pertinentes [...] ; elles font plutôt appel à un sentiment patriotique que je qualifierais de dépassé, puisque ne répondant plus tellement aux réalités d'aujourd'hui et se basant lourdement sur un passé qui n'est pas représentatif de tous. (BH-3-003)

Si le caractère subjectif des sources primaires peut déranger certains étudiants, le caractère neutre ou objectif des sources secondaires a aussi été soulevé à la question 3, par quatre étudiants. Un de ces étudiants (BESUS-4-020) a trouvé moins utile la source 5 et 4, car ces deux sources « dressent un portrait historique de la situation sans vraiment prendre position ». Une autre étudiante (BESUS-4-019) a considéré comme moins utiles les sources secondaires 4 et 5, parce qu'elles seraient des théories, et « non pas un portrait de la réalité de l'époque », au contraire des trois sources primaires 1, 2 et 3 qu'elles avaient trouvées plus utiles pour cerner cette réalité, car elles éclairaient mieux « le débat sur la question du nationalisme au Québec ». Un étudiant (BESUS-4-009) a trouvé la source 5 moins utile « simplement parce qu'il s'agit d'un extrait de manuel de quatrième secondaire. Malgré que le matériel didactique soit bon, je n'ai pas l'impression de pouvoir sentir le pouls de la population ou même de l'époque ». À la question 2, cet étudiant avait trouvé plus utile la source 3, « une source primaire [qui] permet de comprendre réellement le contexte de l'époque », la source 2, en opposition au discours de Lévesque, mais aussi la source 4 qui « vient en appui aux sources primaires ». Ainsi le fait pour la source 5 d'être un extrait d'un manuel scolaire a été considéré comme un défaut par cet étudiant, alors que l'ouvrage des historiens (source 4) a été jugé utile.

Il est intéressant de remarquer que, dans certaines réponses, les étudiants ont cherché à analyser les sources, mais cela a semblé les amener à en tirer des informations erronées. Comme ici, où l'étudiant veut tenir compte des destinataires de la source, ce qui l'amène à mal identifier ces destinataires et à trouver la source moins utile :

(la source 1) me semble beaucoup plus s'adresser aux Français de France qu'aux Québécois de souche, qui ne comprennent pas nécessairement tout ce que traite l'article. (BESUS-1-029)

#### 4.2.5 **Portrait comparatif entre les sources les plus utiles et les moins utiles**

Le tableau comparatif que l'on retrouve à l'annexe K permet de comparer les sources jugées les plus utiles avec celles jugées les moins utiles par les 111 étudiants ayant répondu à ces deux questions. On constate que, de façon globale, la source 4, l'extrait de l'ouvrage des historiens, est jugée la plus utile par le plus grand nombre d'étudiants (66 étudiants sur 111 – 59,46 %), suivie de la source 5, le manuel scolaire (63 étudiants sur 111 – 56,76 %), de la source 1, provenant d'un texte de René Lévesque lorsqu'il était élève (62 étudiants sur 111 – 55,86 %), de la source 3, issu de l'essai politique *Option Québec* écrit par René Lévesque (59 étudiants sur 111 – 53,15 %) et finalement de la source 2, l'extrait du discours de Pierre Elliott Trudeau (34 étudiants sur 111 – 30,63 %). Le choix des sources jugées plus utiles varie cependant d'un groupe à l'autre.

La source la plus souvent jugée utile par les étudiants du BH-1 est la source 3 (24 étudiants sur 38 – 63,16 %). Pour le BH-3, c'est la source 5 qui est la plus souvent considérée comme plus utile, avec la totalité des étudiants de ce groupe (100 %). Pour le BESUS-1, les sources 1 et 4 arrivent à égalité en tête des sources jugées plus utiles (26 étudiants sur 44 – 59,09 %). Pour le groupe du BESUS-4, la source 4 est la plus fréquemment jugée comme étant plus utile (14 étudiants sur 23 – 60,87 %).

La source 2 est celle qui a été la plus souvent jugée moins utile par tous les groupes : quatre étudiants sur six du BH-3 (66,67 %) ; 25 étudiants sur 38 du BH-2 (65,79 %) ; 26 étudiants sur 44 du BESUS-1 (59,09 %) et 11 étudiants sur 23 du BESUS-4 (47,83 %). Le BESUS-4 est le seul groupe où on ne retrouve pas une majorité d'étudiants qui considèrent la source 2 comme étant moins utile.

#### 4.2.6 **La question 4 de la partie 1 : différences entre la source 1 et 5**

La question 4 demandait aux participants de nous indiquer ce qui distingue la source 1 de la source 5. La grille pour analyser les réponses à cette question comportait un total de 39 éléments (Annexe L). Ces 39 éléments sont les suivants : *absence de réponses* ;

*la source 1 est une source primaire ; la source 1 a été écrite par René Lévesque et/ou un témoin de l'époque ; la source 1 est subjective ; la source 1 a été écrite par un adolescent ; la source 1 n'a pas été écrite par un historien ; la source 1 a été influencée par des tiers ; la source 1 fait preuve de préjugés ; la source 1 est un texte plus riche ; la source 1 est objective ; la source 1 est peu informative ; la source 1 n'est pas scientifique ; la source 1 est nostalgique ; la source 1 est positive ; la source 1 est plus actuelle ; la source 1 explique les raisons du nationalisme ; la source 1 est plus informative ; la source 5 est une source secondaire ; la source 5 provient d'un manuel scolaire ; la source 5 a été écrite par plusieurs auteurs ; la source 5 a été écrite par des historiens ; la source 5 a été écrite par des enseignants ; la source 5 est une interprétation du passé ; la source 5 est une interprétation de sources ; la source 5 traite d'une autre époque que celle où elle a été écrite ; la source 5 est objective ; la source 5 est subjective ; la source 5 glorifie le passé ; la source 5 est récente ; la source 5 est plus fiable ; la source 5 est plus exhaustive ; la source 5 est négative ; la source 5 est informative ; la source 5 est moins informative ; le contenu des deux sources diffère ; la longueur des textes ; l'époque traitée ; pas ou peu de différences ; la date de production.*

Un seul étudiant, du BESUS-1, n'a pas répondu à cette question sur les 114 participants et a été retiré dans le calcul des statistiques des 38 autres éléments de la grille. Le nombre important d'éléments et le fait que 29 de ces éléments ont été choisis par moins de 10 % des étudiants laissent entrevoir que les étudiants ont des opinions très variées sur ce qui distingue ces deux sources. 16 étudiants sur 113 (14,16 %) ont souligné que la source 1 est une source primaire et 11 étudiants sur 113 (9,73 %) que la source 5 est une source secondaire. Le caractère primaire ou secondaire des sources est surtout soulevé par le groupe du BESUS-4 : neuf de ses 23 étudiants (39,13 %) ont indiqué que la source 1 est primaire et sept (30,43 %) que la source 5 est secondaire.

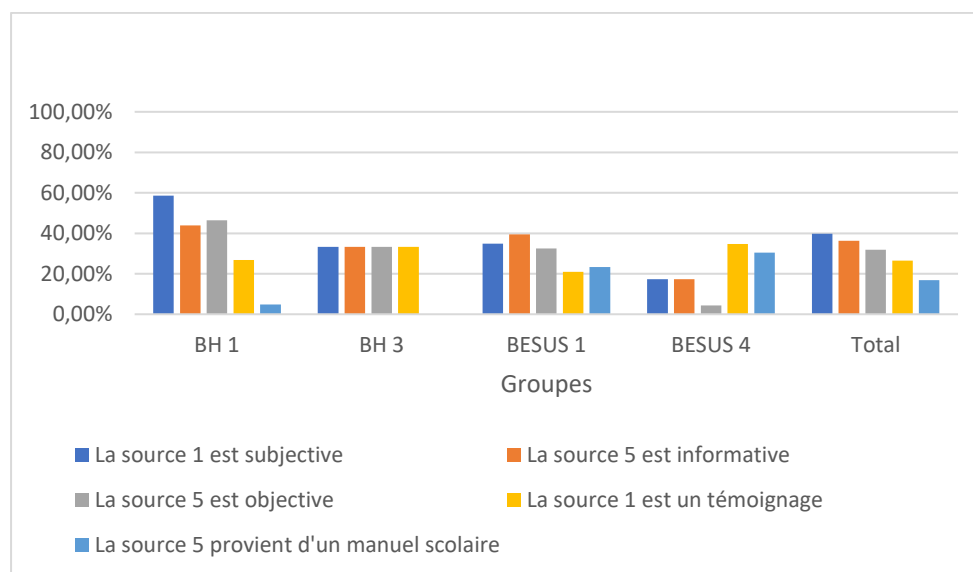
Rappelons ici que les approches holistique et conceptuelle considèrent que les représentations des élèves et des étudiants vont jouer un rôle sur la mise en marche de leur pensée. L'analyse de la présente question ne permet pas de dire comment le fait de percevoir une source comme primaire ou secondaire affecte leur pensée historique, mais indiquent que, pour certains étudiants, cette caractéristique les distingue l'une de l'autre. Par exemple, si des étudiants trouvent plus importante une source primaire qu'une source secondaire, ils privilégieront possiblement la source qu'ils jugeront

primaire. On remarque aussi que les étudiants n'ont pas indiqué explicitement que le caractère d'une source dépend de la question qu'on lui pose ni que la source 1 peut être vue comme une source secondaire et la source 5 comme une source primaire.

**Tableau 11 – Les cinq différences entre la source 1 et la source 5 les plus citées**

Groupes	La source 1 est subjective	La source 5 est informative	La source 5 est objective	La source 1 est un témoignage	La source 5 provient d'un manuel scolaire
BH-1	58,54 %	43,90 %	46,34 %	26,83 %	4,88 %
BH-3	33,33 %	33,33 %	33,33 %	33,33 %	0,00 %
BESUS-1	34,88 %	39,53 %	32,56 %	20,93 %	23,26 %
BESUS-4	17,39 %	17,39 %	4,35 %	34,78 %	30,43 %
Total	39,82 %	36,28 %	31,86 %	26,55 %	16,81 %
BH-1	24/41	18/41	19/41	11/41	2/41
BH-3	2/6	2/6	2/6	2/6	0/6
BESUS-1	15/43	17/43	14/43	9/43	10/43
BESUS-4	4/23	4/23	1/23	8/23	7/23
Total	45/113	41/113	36/113	30/113	19/113

**Figure 18 – Les cinq différences entre la source 1 et la source 5 les plus citées**



L'élément qui ressort le plus est le fait que 45 étudiants sur 113 (39,82 %) trouvent que la source 1 est subjective, dont une majorité des étudiants du groupe BH-1 : 24 étudiants sur 41 (58,54 %). Pour les autres groupes, cet élément est soulevé par 15 étudiants sur 43 du BESUS-1 (34,88 %) ; quatre étudiants sur six du BH-3 (33,33 %) et par quatre étudiants sur 23 du BESUS-4 (17,39 %). Le deuxième élément le plus mentionné est l'idée que la source 5 est informative, par 41 étudiants sur 113 (36,28 %) :

18 étudiants sur 41 du BH-1 (43,90 %) ; 17 étudiants sur 43 du BESUS-1 (39,53 %) ; deux étudiants sur six du BH-3 (33,33 %) et quatre étudiants sur 23 du BESUS-4 (17,39 %).

Suit, en troisième position, l'objectivité associée à la source 5, mentionnée par 36 étudiants sur 113 (31,86 %) : 19 étudiants sur 41 du BH-1 (46,34 %) ; deux étudiants sur six du BH-3 (33,33 %) ; 14 étudiants sur 43 du BESUS-1 (32,56 %) et un étudiant sur 23 du BESUS-4 (4,35 %). Le quatrième élément le plus fréquent, considéré par 30 étudiants sur 113 (26,55 %), est que la source 1 provient d'un témoin de l'époque, René Lévesque : huit étudiants sur 23 du BESUS-4 (34,88 %) ; deux étudiants sur six du BH-3 (33,33 %) ; 11 étudiants sur 41 du BH-1 (26,83 %) du BH-1 et neuf étudiants sur 43 du BESUS-1 (20,93 %). Finalement, 19 étudiants sur 113 (16,81 %) ont soulevé que la source 5 provient d'un manuel scolaire, en particulier des étudiants du BESUS : sept étudiants sur 23 du BESUS-4 (30,43 %) ; dix étudiants sur 43 du BESUS-1 (23,26 %) ; deux étudiants sur 41 du BH-1 (4,88 %) et aucun du BH-3 (0 %).

Lorsqu'on regarde l'élément le plus cité par chaque groupe, on remarque chez les étudiants du BH-1 que la subjectivité de la source 1 (24 étudiants sur 41 – 58,54 %) arrive en tête, alors que, pour les étudiants du BESUS-1, c'est l'idée que la source 5 est informative (17 étudiants sur 43 – 39,53 %). Les étudiants du BESUS-4 soulignent en premier lieu que la source 1 est une source primaire (neuf étudiants sur 23 – 39,13 %). Avec un nombre plus restreint de participants, quatre éléments arrivent en tête dans les réponses des étudiants du BH-3, chaque fois choisis par deux étudiants sur six (33,33 %) : le fait que la source 1 a été écrite par un témoin de l'époque ; que la source 1 est subjective ; que la source 5 est objective et que la source 5 est informative.

#### **4.2.7 La comparaison entre les réponses à la question 4 et celles à la question 2 et 3**

Nous avons voulu observer les liens possibles entre le fait de relever à la question 4 que la source 1 est le témoignage d'un acteur important de l'époque et qu'elle est subjective et le fait de trouver une source plus (ou moins) utile. Pour cela nous avons construit un tableau comparant les réponses à la question 2, 3 et 4 (voir tableau 12).



**Tableau 12 – Comparaison des réponses à la question 4 avec les réponses à la question 2 et 3**

Groupes	La source 1 est un témoignage (Q4)	La source 1 est subjective (Q4)	La source 1 est un témoignage (Q4) et a été considérée comme plus utile (Q2)	La source 1 est un témoignage (Q4) et a été considérée comme moins utile (Q3)	La source 1 est subjective (Q4) et a été considérée comme plus utile (Q2)	La source 1 est subjective (Q4) et a été considérée comme moins utile (Q3)
BH-1	9 étudiants	22 étudiants	66,67 % - 6/9	11,11 % - 1/9	54,55 % - 12/22	31,82 % - 7/22
BH-3	2 étudiants	2 étudiants	50,00 % - 1/2	50,00 % - 1/2	0,00 % - aucun	50,00 % - 1/2
BESUS-1	9 étudiants	15 étudiants	66,67 % - 6/9	11,11 % - 1/9	46,67 % - 7/15	33,33 % - 5/15
BESUS-4	8 étudiants	4 étudiants	75,00 % - 6/8	12,50 % - 1/8	50,00 % - 2/4	25,00 % - 1/4
Total	28 étudiants	43 étudiants	67,86 % - 19/28	14,29 % - 4/28	48,84 % - 21/43	32,56 % - 14/43

Parmi les étudiants qui ont répondu à l'ensemble des questions 2, 3 et 4, on remarque que 19 des 28 étudiants qui ont indiqué qu'elle était un témoignage de René Lévesque ou d'un témoin de l'époque la trouvaient plus utile (67,86 %) et que seulement 4 la trouvaient moins utile (14,29 %). Les taux sont assez similaires pour tous les groupes, sauf BH-3, puisqu'un étudiant a trouvé la source plus utile et un autre moins utile sur les deux étudiants du BH-3 qui avaient associé la source 1 à un témoignage. Le fait de considérer à la question 4 que la source 1 est subjective ne semble pas diminuer son utilité aux yeux de plusieurs étudiants. Sur les 43 étudiants qui ont soulevé la subjectivité de la source 1 à la question 4, 21 étudiants (48,84 %) l'ont néanmoins trouvée plus utile pour définir le nationalisme à la question 2 et seulement 14 étudiants (32,56 %) l'ont considérée comme moins utile à la question 3.

#### 4.2.8 La question 5 de la partie 1 : la source la plus appropriée pour les élèves de 4<sup>e</sup> secondaire

La question 5 demandait aux étudiants de choisir quelle source, entre la source 1 et la source 5, serait la plus appropriée pour des élèves de 4<sup>e</sup> secondaire et de nous indiquer les raisons de leur choix. La grille d'analyse comportait 41 éléments (Annexe M). Après l'absence de réponse, les premiers éléments de la grille concernent le choix de la source : aucune de ces deux sources ; source 1 et 5 ; la source 1 est importante, mais moins que la source 5 ; la source 5 est importante, mais moins que la source 1 ; source 1 ; source 5 ; source 2 ; source 3 ; source 4. Suivent 21 éléments qui catégorisent les raisons de favoriser les sources : plus objective ; subjective ; source professionnelle ou scientifique ; nous renseigne sur l'auteur ; provient d'un personnage important (René Lévesque) ; rapporte des faits ; source primaire ; informative ; facile à comprendre ; met en contexte ; actuelle ; parution récente ; provient d'un manuel scolaire

*; le texte est nationaliste ; permet aux élèves de réfléchir ; introduit le nationalisme ; permet de faire des travaux ou une recherche ; permet une corroboration ; permet de pratiquer la méthode historique ; l'étudiant s'identifie à cette source ; parce que les deux sources se complètent. Finalement, 10 éléments sont liés aux raisons pour rejeter une source : trop synthétisante ; trop lourde ; trop subjective ; car elle est contemporaine des événements ; trop objective ; trop complexe ; pas assez informative ; ne met pas assez en valeur René Lévesque ; trop idéologique ; car elle provient d'un manuel scolaire.*

Deux étudiants n'ont pas répondu à cette question sur les 114 participants et ont été retirés dans le calcul des statistiques des 40 autres éléments de la grille. Le nombre important d'éléments indique à nouveau que les étudiants ont soulevé de nombreuses raisons différentes. En effet, sur les 31 éléments de la grille qui concernent les raisons de préférer l'une des sources, 27 ont été soulevés par moins de 10 % des étudiants qui ont répondu à la question, dont 15 éléments par 5 % ou moins. On notera aussi qu'un étudiant du BH-1, malgré la formulation de la question, a choisi la source 4.

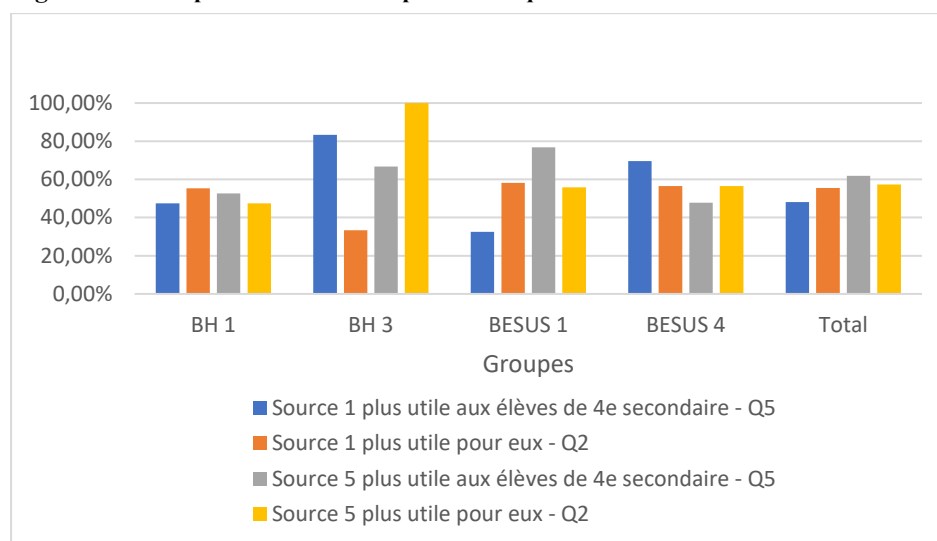
On constate que, dans l'ensemble, la source 5 est un peu plus favorisée par les étudiants, alors que 69 étudiants sur 112 (62,50 %) l'ont choisie et que 53 étudiants ont opté pour la source 1 (47,32 %). Il faut cependant préciser que 14 étudiants sur 112 ont choisi les deux sources, dont trois étudiants du groupe BH-3 sur six (50 %). Par ailleurs, un petit nombre a choisi de prioriser une source, mais en accordant une valeur moindre à l'autre source. Ainsi, six étudiants sur 112 (5,36 %), tous du BESUS-1, ont indiqué que la source 1 était importante, mais moins que la source 5 et deux étudiants sur 112 (1,79 %) que la source 5 était importante, mais moins que la source 1.

On remarque ici une différence entre les étudiants en première année et ceux en fin de formation. La majorité des étudiants en première année ont priorisé la source 5, 22 étudiants sur 40 du BH-1 (55 %) et 33 étudiants sur 43 du BESUS-1 (76,74 %), sur la source 1, choisie par 18 étudiants sur 40 du BH-1 (45 %) et 14 étudiants sur 43 du BESUS-1 (32,56 %). À l'inverse, les étudiants en fin de formation ont davantage privilégié la source 1, avec cinq étudiants sur six du BH-3 (83,33 %) et 16 étudiants sur 23 du BESUS-4 (69,57 %), plutôt que la source 5, choisie par quatre étudiants sur six du BH-3 (66,67 %) et 11 étudiants sur 23 du BESUS-4 (47,83 %).

**Tableau 13 – Comparaison entre les réponses aux questions 2 et 5 concernant l'utilité des sources 1 et 5**

Groupes	Source 1 plus utile aux élèves de 4e secondaire (Q5)	Source 1 plus utile pour eux (Q2)	Source 5 plus utile aux élèves de 4e secondaire (Q5)	Source 5 plus utile pour eux (Q2)
BH-1	47,37 % - 18/38	55,26 % - 21/38	52,63 % - 20/38	47,37 % - 18/38
BH-3	83,33 % - 5/6	33,33 % - 2/6	66,67 % - 4/6	100,00 % - 6/6
BESUS-1	32,56 % - 14/43	58,14 % - 25/43	76,74 % - 33/43	55,81 % - 24/43
BESUS-4	69,57 % - 16/23	56,52 % - 13/23	47,83 % - 11/23	56,52 % - 13/23
Total	48,18 % - 53/110	55,45 % - 61/110	61,82 % - 68/110	57,27 % - 63/110

**Figure 19 – Comparaison entre les réponses aux questions 2 et 5 concernant l'utilité des sources 1 et 5**



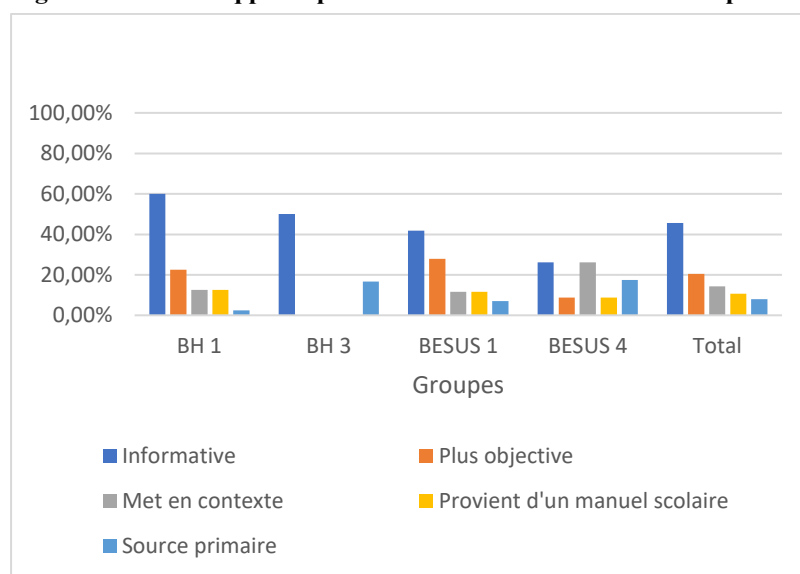
Lorsqu'on compare les réponses des 110 participants qui ont répondu à chacune des questions 2 et 5, on constate quelques différences notables (tableau 13). D'abord, les répondants de première année considèrent davantage la source 1 utile pour eux que pour les élèves du secondaire. Ce qui est vrai en particulier pour le groupe BESUS-1, où 25 étudiants sur 43 (58,14 %) avaient trouvé plus utile la source 1 à la question 2, alors que 14 étudiants sur 43 (32,56 %) l'ont choisie à la question 5. À l'inverse, les étudiants en fin de formation semblent davantage trouver la source 1 utile aux élèves de 4<sup>e</sup> secondaire que pour eux. L'inverse s'observe avec la source 5. Par exemple, les six étudiants sur six du BH-3 (100 %) avaient trouvé la source 5 plus utile et deux étudiants sur six (33,33 %) la source 1 plus utile ; à la question 5, ils ont davantage trouvé utile la source 1 pour des étudiants de 4<sup>e</sup> secondaire (cinq étudiants sur six – 83,33 %) que la source 5 (quatre étudiants sur six – 66,67 %).

**Tableau 14 – Les cinq principales raisons du choix d’une source pour des élèves de 4<sup>e</sup> secondaire**

Groupes	Informative	Plus objective	Met en contexte	Provient d’un manuel scolaire	Source primaire
BH-1	60,00 % - 24/40	22,50 % - 9/40	12,50 % - 5/40	12,50 % - 5/40	2,50 % - 1/40
BH-3	50,00 % - 3/6	0,00 % - 0/6	0,00 % - 0/6	0,00 % - 0/6	16,67 % - 1/6
BESUS-1	41,86 % - 18/43	27,91 % - 2/23	11,63 % - 5/43	11,63 % - 5/43	6,98 % - 3/43
BESUS-4	26,09 % - 6/23	8,70 % - 12/43	26,09 % - 6/23	8,70 % - 2/23	17,39 % - 4/23
Total	45,54 % - 51/112	20,54 % - 23/112	14,29 % - 16/112	10,71 % - 12/112	8,04 % - 9/112
BH-1	(S1 : 9; S5 : 16)	(S1 : 1; S4 : 1; S5 : 7)	(S1 : 4; S5 : 1)	(S5 : 5)	(S1 : 1)
BH-3	(S1 : 1; S5 : 2)	aucun	aucun	aucun	(S1 : 1)
BESUS-1	(S1 : 4; S5 : 15)	(S1 : 1; S5 : 11)	(S1 : 5; S5 : 1)	É(S5 : 5)	(S1 : 3)
BESUS-4	(S1 : 3; S5 : 3)	(S5 : 2)	(S1 : 6)	(S5 : 2)	(S1 : 4)
Total	(S1 : 17; S5 : 37)	(S1 : 2; S4 : 1; S5 : 20)	(S1 : 15; S5 : 2)	(S5 : 12)	(S1 : 9)

\* Le code (Sy : x) identifie la source (y) et le nombre (x) d’étudiants qui l’ont associée à ce critère. Par exemple, 16 étudiants du BH-1 ont choisi la source 5 parce qu’elle était informative.

**Figure 20 – Les cinq principales raisons du choix d’une source pour des élèves de 4<sup>e</sup> secondaire**



Les principales raisons données pour choisir une source par les étudiants en réponse à la question 5 (tableau 14) sont assez cohérentes avec leurs réponses aux questions précédentes. Les deux premières raisons concernent la nature informative de la source (51 étudiants sur 112 – 45,54 %) et son objectivité (23 étudiants sur 112 – 20,54 %). La qualité informative est davantage associée à la source 5 (37 étudiants) qu’à la source 1 (17 étudiants). L’objectivité de la source est une qualité associée à la source 5 (20 étudiants), alors que deux étudiants, tous de premières années, ont considéré le caractère objectif de la source 1. L’objectivité a été surtout citée par des étudiants de première

année, alors que deux étudiants du BESUS-4 l'ont fait et qu'aucun étudiant du BH-3 n'a soulevé ce critère pour choisir une source destinée à des élèves de 4<sup>e</sup> secondaire.

La troisième raison la plus mentionnée concerne la possibilité d'éclairer le contexte historique (16 étudiants sur 112 – 14,29 %). Ce critère a surtout été associé à la source 1 (15 étudiants) plutôt que la source 5 (deux étudiants). Ici, ce sont surtout les étudiants du BESUS-4 qui soulèvent cette raison (six étudiants sur 23 – 26,09 %). Les deux raisons qui suivent sont beaucoup moins fréquentes ; sur les 112 étudiants qui ont répondu, 12 étudiants soulèvent le fait que la source 5 est un manuel scolaire (10,71 %) et 9 étudiants que la source 1 est une source primaire (8,04 %), cette dernière raison étant surtout soulevée par des étudiants du BESUS (trois étudiants du BESUS-1 et quatre du BESUS-4).

On remarque aussi que très peu d'étudiants ont indiqué des raisons pour rejeter une source et ces raisons sont en majorité associées à la source 1. Par exemple, sur les 112 étudiants qui ont répondu à cette question, huit étudiants ont rejeté une source, car ils la jugeaient trop idéologique (7,14 %) dont sept fois en lien avec la source 1 ; sept étudiants (6,25 %), tous en première année de programme, ont jugé la source 1 trop subjective ; six étudiants (5,36 %), tous du BESUS, ont rejeté une source, car ils la jugeaient trop lourde ou ennuyante pour des élèves. Cinq étudiants sur 112 (4,46 %), tous de première année, ont rejeté une source parce qu'ils la considéraient trop difficile pour des élèves de 4<sup>e</sup> secondaire. En général, cette raison concernait la source 1 (quatre étudiants sur les cinq qui ont soulevé cette raison).

### **4.3 Analyse de la partie 2 du volet pratique**

Cette partie analyse comment les étudiants se comportent lorsqu'ils sont confrontés à une source iconographique, en l'occurrence une peinture du début de 20<sup>e</sup> siècle représentant la traite des fourrures en Nouvelle-France. L'image était accompagnée d'une courte présentation mentionnant l'auteur et indiquant que la source a été produite quelques siècles après l'évènement dépeint dans le tableau. Les étudiants se contentent-ils d'analyser le simple contenu de l'image ou tiennent-ils compte des informations écrites qui mettent en contexte le tableau ? Cette partie devait nous permettre d'observer si les étudiants soulèvent dans leur réponse qu'une source est l'interprétation de son

auteur et que le contexte historique est essentiel pour bien comprendre cette interprétation.

#### 4.3.1 La question 1 de la partie 2 : analyse d'une source iconographique

La question 1 de la partie 2 du volet pratique demandait aux étudiants de tirer des observations en analysant une source iconographique, en l'occurrence un tableau de 1916 qui dépeint le commerce des fourrures à l'époque de la Nouvelle-France. Cette source contenait aussi une courte présentation de son auteur et des informations sur le contexte de production.

La grille d'analyse des réponses à cette question comportait six éléments (Annexe N) : *absence de réponse ; sourcing ; tiennent compte de la date de production du tableau ; contextualisation ; décrivent le tableau ; décrivent le tableau sans faire une analyse de la source*. Le dernier élément a été ajouté à la fin de notre analyse, en comptabilisant les données de la grille sur les réponses qui décrivaient le tableau sans faire une analyse de source. Sur les 114 participants, cinq étudiants n'ont pas répondu à la question 1 de la partie 2 et ont été retirés dans le calcul des statistiques des cinq autres éléments de la grille.

On remarque d'abord que presque tous les étudiants, 103 sur 109 (94,50 %), ont décrit le tableau, ce qu'ils y voyaient. Moins d'étudiants ont fait une analyse critique de la source. 13 étudiants sur 109 (11,93 %) ont cité l'auteur ou l'origine de la source. Ici, le groupe BESUS-1 se distingue, avec huit étudiants sur 41 (19,51 %). Dix étudiants sur 109 (9,17 %) soulignent l'écart temporel entre la production du tableau et l'évènement dépeint, dont la moitié provient du groupe BESUS-4 (cinq étudiants sur 22 – 22,73 %). Six étudiants sur 109 (5,5 %) cherchent à tenir compte du contexte de production du tableau. On note qu'aucun étudiant du groupe BESUS-4 n'a semblé chercher explicitement à tenir compte du contexte, alors qu'il était le groupe qui utilisait le plus l'heuristique de la mise en contexte à la question 1 de la partie 1.

Une grande majorité, 89 étudiants (81,65 %), a décrit le tableau sans faire d'analyse critique de la source. Ce taux est élevé pour les quatre groupes : 34 étudiants sur 40 du

BH-1 (85 %), cinq étudiants sur six du BH-3 (83,33 %), 33 étudiants sur 41 du BESUS-1 (80,49 %) et 17 étudiants sur 22 du BESUS-4 (77,27 %).

En décrivant le tableau, des étudiants ont aussi introduit leurs propres opinions ou représentations du commerce des fourrures, soulignant des éléments qui ne sont pourtant pas dépeints dans le tableau, comme cet étudiant du BH-1 qui observait que « les Européens viennent acheter beaucoup de fourrures et donnent très peu pour (ces fourrures) » (BH-1-041), alors que le tableau ne montre pas spécifiquement ce qu'offrent les colons aux Amérindiens. Ces représentations ou opinions semblent très variées, amenant les étudiants à décrire le tableau de façon parfois complètement opposée :

- 1- Les Autochtones semblent avoir un rôle de second plan. Ils sont au sol et semblent inférieurs. (BESUS-4-003) ;
- 2- Les échanges semblent être faits de façon respectueuse entre les 2 peuples. (BESUS-1-033) ;
- 3- Cette source présente les colonisateurs en contact mutuel et amical avec les Autochtones iroquoiens. (BH-1-021) ;
- 4- On peut observer la supériorité des colons sur les Autochtones en montrant le colon debout, grand et fier et les Autochtones assis. (BESUS-1-021) ;
- 5- Il y a un échange entre les C-F et les Autochtones. Cette collaboration a permis la survie des Canadiens français. Ils ont été des « mentors ». (BESUS-1-007) ;
- 6- Cela semble fait selon un accord, de manière égale. (BH-1-040) ;
- 7- Il y a une coopération commerciale. (BESUS-1-029) ;
- 8- Les Autochtones sont présentés de façon « inférieure » aux Européens. (BH-1-005) ;
- 9- Cette scène démontre bien les liens de fraternité que les deux peuples possédaient à l'époque et particulièrement l'importance de ce lien. [...] Il faut un lien de confiance pour permettre un échange où les deux camps sont à la merci de l'autre. (BH-1-009)

Certaines fois, les étudiants ont mis en marche une analyse de sources en tenant compte de l'auteur ou qu'il s'agit d'une interprétation, mais lui ont opposé leurs propres représentations, semblant prêter parfois des intentions à l'auteur de la source ou en proposant leur « vérité » :

- 1- Il semble y avoir une certaine soumission des Autochtones, qui, en dépit de gagner quelque chose pour leur travail, semblent n'emporter qu'avec eux les restes des colons ; leurs déchets deviennent la source de nourriture pour ce peuple en souffrance. Faite par un « Anglais », cela veut traduire (que) « les Français font souffrir les Autochtones ». (BESUS-1-024) ;
- 2- Ce n'est pas réaliste. Malgré que la photo ne soit pas claire, on observe les Autochtones travailler main dans la main avec les colons, ce qui dans la véritable histoire ne s'est jamais produit (les colons ont chassé et massacré les Autochtones). (BESUS-1-009)

Les étudiants qui ont tenu compte de la notice ne l'ont pas nécessairement considérée comme importante pour répondre à la question : « la légende sous la photo n'est pas nécessairement pertinente au contexte de la photo » (BH-1-029). Elle semble avoir permis à certains de relever que le tableau a été réalisé bien après les événements dépeints et qu'il peut être utile pour se renseigner sur l'époque de sa production :

J'en connais peu sur George Agnew Reid et la courte description ne mentionne rien sur de quelconques études dans le domaine de l'histoire (seulement en art), alors, avant tout, il est plus utile d'utiliser la source pour montrer la vision du commerce des fourrures par la population en 1916. (BESUS-1-001)

#### **4.3.2 La question 2 de la partie 2 : l'utilité d'une source iconographique pour un historien**

La question 2 de la partie 2 du volet pratique demandait aux étudiants en quoi la source iconographique présentée à la question 1 pourrait être utile à un historien. La grille d'analyse pour cette question comportait 4 éléments (Annexe O) : *absence de réponse ; montrent le commerce des fourrures en Nouvelle-France ; permet de voir l'interprétation de l'auteur ou de ses contemporains sur le commerce des fourrures en Nouvelle-France ; considèrent le contenu informatif, sans tenir compte que c'est une interprétation*. Le dernier élément a été ajouté à la fin de notre analyse, en calculant le nombre d'étudiants n'ayant pas relevé que le tableau était une interprétation. Cinq étudiants n'ont pas répondu à cette question sur les 114 participants et ont été retirés dans le calcul des statistiques des trois autres éléments de la grille.

79 étudiants sur 109 (72,48 %) considèrent le fait que le tableau dépeint des



caractéristiques du commerce des fourrures en Nouvelle-France. Cette fois, 49 étudiants sur 109 (44,95 %) soulignent que le tableau est une interprétation du peintre, alors que 60 étudiants (55,05 %) ne le font pas. Les étudiants d'histoire présentent des taux assez similaires, la moitié de leurs étudiants notant que le tableau est une interprétation : 19 étudiants sur 40 du BH-1 (47,5 %) et trois étudiants sur six du BH-3 (50 %). La différence est plus marquée chez les étudiants du BESUS. Alors que le groupe du BESUS-1 est le groupe qui souligne le plus l'idée que le tableau sert à montrer le commerce des fourrures en Nouvelle-France (33 étudiants sur 40 – 82,5 %), il est aussi celui qui souligne le moins que le tableau est une interprétation (12 étudiants sur 40 – 30 %). Le groupe du BESUS-4 est celui qui considère le moins l'idée que le tableau sert à montrer le commerce des fourrures en Nouvelle-France (11 étudiants sur 23 – 47,83 %) et le plus que le tableau est une interprétation du peintre (15 étudiants sur 23 – 65,22 %). Ainsi, alors que les étudiants du BESUS-4 étaient ceux qui analysaient le moins le tableau à la question 1, ils sont ceux qui soulignent le plus que le tableau est une interprétation du peintre et qui considèrent le moins son contenu comme étant utile à un historien :

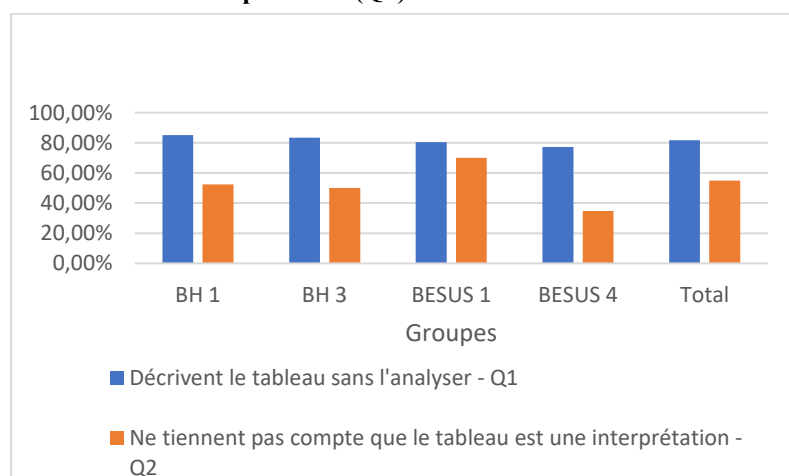
- 1- Pour mieux connaître les biais, intentions, croyances, connaissances et (points de vue) de l'artiste et de ses contemporains. Aussi pour étudier les représentations d'événements passés à des époques précises (celle de la réalisation du tableau surtout). (BESUS-4-005) ;
- 2- Aide à analyser l'art de l'époque où elle a été faite (1916) et/ou la perception qu'ils avaient de la période en question (Nouvelle-France). (BESUS-4-006) ;
- 3- Il peut être utile à un historien s'intéressant à la période de 1915-1920, époque où il a été fabriqué. (BESUS-4-012)

Notre analyse soulève un questionnement portant sur la différence entre les réponses données à la question 1, où la grande majorité des étudiants n'analysait pas la source au-delà de la scène présentée par le tableau, et celles données à la question 2 où plusieurs ne se limitent plus à l'image et relèvent que la source est une interprétation du peintre. En l'absence d'entrevues, il n'est pas possible de savoir si la notice accompagnant le tableau a pu aider ces étudiants à réaliser que le tableau est une interprétation, si elle a pu les renseigner sur le contexte de sa production ou s'ils étaient déjà conscients qu'une œuvre artistique n'est pas le reflet direct de la réalité des événements dépeints, sans faire attention à la notice.

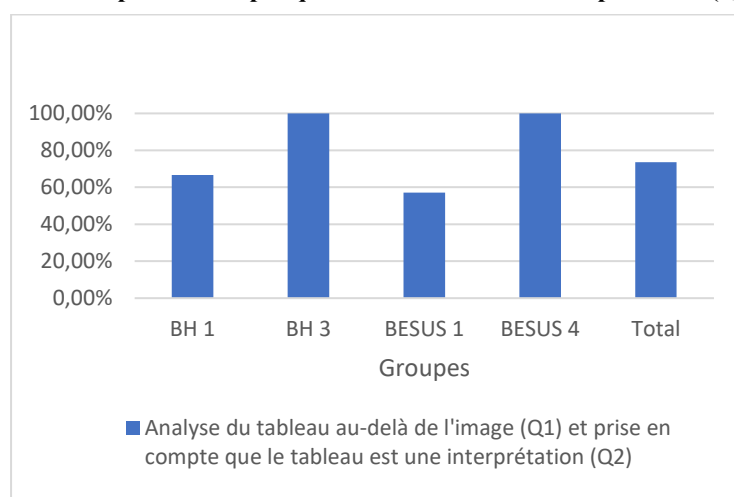
**Tableau 15 – Comparaison entre les questions 1 et 2 de la partie 2**

Groupes	Décrivent le tableau sans faire une analyse de la source (Q1)	Considèrent le contenu informatif, sans tenir compte que c'est une interprétation (Q2)	Pourcentage des étudiants qui ont analysé la source au-delà de l'image (Q1) qui ont aussi tenu compte que le tableau est une interprétation (Q2)
BH-1	85,00 % - 34/40	52,50 % - 21/40	66,67 % - 4/6
BH-3	83,33 % - 5/6	50,00 % - 3/6	100,00 % - 1/1
BESUS-1	80,49 % - 33/41	70,00 % - 28/40	57,14 % - 4/7
BESUS-4	77,27 % - 17/22	34,78 % - 8/23	100,00 % - 5/5
Total	81,65 % - 89/109	55,05 % - 60/109	73,68 % - 14/19

**Figure 21 – Étudiants qui n'ont pas analysé la source (Q1) et qui n'ont pas tenu compte que le tableau est une interprétation (Q2)**



**Figure 22 – Pourcentage des étudiants qui avaient analysé le tableau au-delà de l'image (Q1) ont aussi pris en compte que le tableau est une interprétation (Q2)**



Le tableau 15 montre la différence entre les réponses données à la question 1 et celles de la question 2 de la partie 2. Alors qu'à la question 1, 17 étudiants sur 22 (77,27 %) du BESUS-4 se contentaient de décrire la scène dépeinte par tableau, à la question 2,

huit étudiants sur 23 (34,78 %) se sont limités à dire que le tableau pouvait renseigner un historien sur la Nouvelle-France, sans considérer le tableau comme une interprétation du peintre.

On observe que chez les étudiants qui ont répondu aux deux questions de la partie 2 et qui ont analysé le tableau au-delà du seul contenu de l'image (19 étudiants) en tenant compte de l'auteur, de la date de production ou encore du contexte : ils ont aussi, en grande majorité (14 étudiants sur les 19 – 73,68 %), souligné à la question 2 que le tableau est une interprétation (tableau 15 et figure 22). Cela est encore plus remarquable chez les étudiants en fin de formation, puisque le seul étudiant du BH-3 et tous les cinq étudiants du BESUS-4 qui ont analysé le tableau au-delà de l'image à la question 1 ont aussi relevé à la question 2 que le tableau est une interprétation.

#### 4.4 Analyse du volet théorique

Le volet théorique vise à répondre à notre deuxième objectif spécifique qui est de brosser un portrait des connaissances et représentations des étudiants du BESUS portant sur les concepts de méthode historique et de pensée historique ainsi que sur les éléments essentiels à leur exercice ; et notre quatrième objectif qui veut comparer les données recueillies auprès des étudiants du BESUS avec ceux du BH. Ce volet est un ajout aux HATs de Breakstone (2014). Il s'inspire des approches holistique et conceptuelle qui considèrent que les représentations sur la procédure jouent un rôle dans l'exercice de la pensée historique. Cependant, au lieu de procéder avec des questionnaires à choix multiples, nous avons voulu laisser les étudiants décrire eux-mêmes les trois concepts que sont l'histoire, la méthode historique et la pensée historique.

##### 4.4.1 Question A : l'histoire

La première question du volet théorique est probablement la plus large, puisqu'elle demandait aux étudiants de définir l'histoire : qu'est-ce que l'histoire ? La grille d'analyse pour cette question comportait 40 éléments (Annexe P) : *absence de réponse ; indiquent ne pas avoir eu assez de temps ; indiquent ne pas savoir et ne tentent pas de définition ; indiquent ne pas savoir, mais tentent une définition ; recherche 1 : science ; recherche 2 : discipline ; recherche 3 : méthodologie ;*

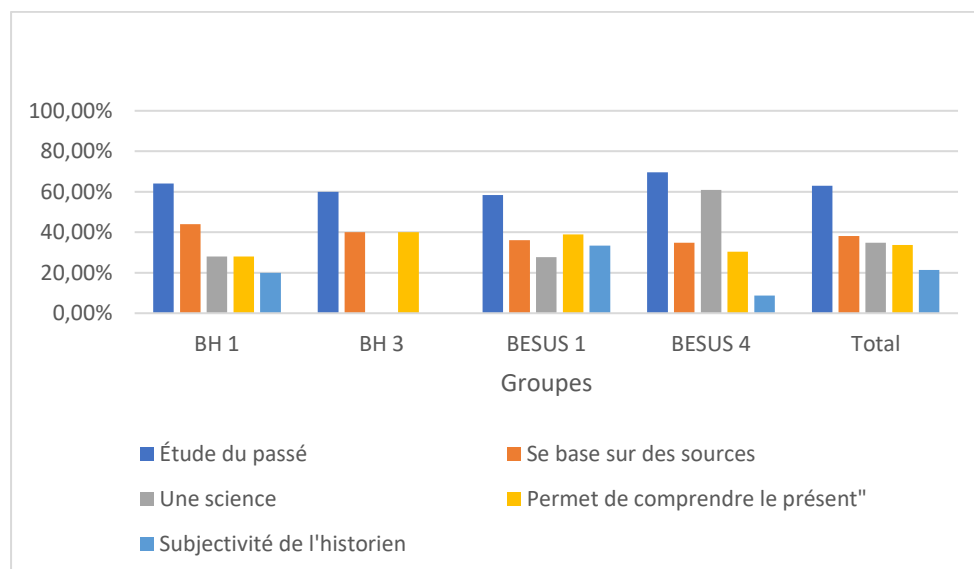
*recherche 4 : trouver de l'information ; étude du passé ; étude de « notre » passé ; permet d'expliquer les faits et événements du passé ; permet de préserver le passé ; ensemble des connaissances sur le passé ; étude du présent ; permet de comprendre le présent ; utile pour l'avenir ; utilité sur le plan de la morale et de l'éthique ; interprétation des faits, du passé ; interprétation des sources ; étude de sources ; fiabilité des sources ; sources primaires ; sources secondaires ; corroboration ; tenir compte des différents points de vue et perspectives ; contextualisation ; causes ; conséquences ; développer l'esprit critique ; subjectivité de l'historien ; importance des pairs et de la critique ; récit ; plus qu'un simple récit ; recherche d'une vérité ; évolution ; multidisciplinaire/s'intéresse à plusieurs domaines ; surtout politique/culturelle ; chronologique ; thématique ; étude de concepts.* Comme pour les deux questions suivantes, de nombreux étudiants ont utilisé certains ou plusieurs de ces éléments pour décrire l'histoire et ne se sont pas contentés d'un seul.

Soulignons que 24 étudiants sur les 114 participants de l'étude, tous de première année (16 du BH-1 et 8 du BESUS-1), n'ont pas répondu à cette question ou étaient absents pour le deuxième volet et un étudiant du groupe BH-3 a indiqué ne pas avoir eu le temps de répondre à la question A. Ces 25 étudiants sur 114 (21,05 %) ont été retirés dans le calcul des statistiques des 38 autres éléments de la grille.

**Tableau 16 – Les cinq caractéristiques principales associées à l'histoire**

Groupes	Étude du passé	Se base sur des sources ou de la preuve	Recherche 1 : Science	Permet de comprendre le présent	Subjectivité de l'historien
BH-1	64,00 %	44,00 %	28,00 %	28,00 %	20,00 %
BH-3	60,00 %	40,00 %	0,00 %	40,00 %	0,00 %
BESUS-1	58,33 %	36,11 %	27,78 %	38,89 %	33,33 %
BESUS-4	69,57 %	34,78 %	60,87 %	30,43 %	8,70 %
Total	62,92 %	38,20 %	34,83 %	33,71 %	21,35 %
BH-1	16/25	11/25	7/25	7/25	5/25
BH-3	3/5	2/5	0/5	2/5	0/5
BESUS-1	21/36	13/36	10/36	14/36	12/36
BESUS-4	16/23	8/23	14/23	7/23	2/23
Total	56/89	34/89	31/89	30/89	19/89

**Figure 23 – Les cinq caractéristiques principales associées à l’histoire**



De nombreuses caractéristiques associées à l’histoire par les étudiants sont soulignées par un petit nombre d’étudiant, 23 éléments se retrouvent dans moins de 10 % des réponses. L’élément qui revient le plus associe l’histoire à l’étude du passé (56 étudiants sur 89 – 62,92 %), avec des statistiques semblables pour les quatre groupes :

- 1- L’histoire est la science qui étudie le passé (BESUS-4-012) ;
- 2- L’étude du passé à l’aide de sources, c’est-à-dire de fragment de ce passé dans le but d’en faire ressortir une narration. (BH-3-002) ;
- 3- Science qui étudie le passé humain. (BH-1-039)

Le deuxième élément qui est le plus mentionné considère que l’histoire se base sur des sources et des preuves : 34 étudiants sur 89 (38,20 %) dont 11 étudiants sur 25 du BH-1 (44 % des étudiants du BH-1 qui ont répondu à la question) ; deux étudiants sur cinq du BH-3 (40 %) ; 13 étudiants sur 36 du BESUS-1 (36,11 %) du BESUS-1 et huit étudiants sur 23 du BESUS-4 (34,78 %) :

- 1- Il s’agit d’une étude empirique de sources d’origines diverses (BESUS-1-006) ;
- 2- L’histoire est une science humaine qui étudie les évènements passés par l’analyse et l’interprétation, par des individus du présent, de diverses sources. (BESUS-1-020)

En troisième position, 31 étudiants sur 89 (34,83 %) associent l’histoire à la science, dont près de la moitié sont du BESUS-4, 14 sur 23 (60,87 %). Sept étudiants sur 25 du

BH-1 (28 %) citent cet élément ; dix étudiants sur 36 du BESUS-1 (27,78 %) aucun étudiant du BH-3 sur cinq (0 %) :

- 1- L'histoire est la science qui tente de comprendre et d'expliquer le passé. (BESUS-1-002) ;
- 2- L'histoire se divise en deux. Premièrement, il y a l'histoire des récits, donc l'ensemble des faits relatés par la communauté à propos de quelqu'un ou de quelque chose. Deuxièmement, il y a l'histoire comme science, donc l'étude du passé qui est basée sur des faits véridiques et vérifiés par des informations de sources primaires. (BESUS-1-012) ;
- 3- L'histoire c'est la science qui permet la transmission des savoirs du passé par l'entremise des sources primaires. (BESUS-4-017) ;
- 4- Science qui a pour objet l'étude des phénomènes et des sociétés du passé. (BESUS-4-006)

Suit l'idée que l'histoire permettrait de comprendre le présent (30 étudiants sur 89 – 33,71 %), dans des proportions assez semblables pour les quatre groupes :

- 1- L'histoire est un récit historique permettant de relier les enjeux du passé à ceux du présent. (BESUS-4-007) ;
- 2- L'étude du passé pour comprendre le présent et l'avenir. (BESUS-1-022) ;
- 3- Étude de sources du passé pour comprendre le présent. (BH-1-038) ;
- 4- Il s'agit de l'étude des changements, au cours du passé, pour comprendre le passé et le futur. (BH-3-006)

Finalement, en cinquième position, 19 étudiants sur 89 (21,35 %) relèvent la subjectivité de l'historien ou le danger de cette subjectivité, plus particulièrement les étudiants inscrits en première année : 12 étudiants sur 36 du BESUS-1 (33,33 %) ; cinq étudiants sur 25 du BH-1 (20 %) ; deux étudiants du BESUS-4 sur 23 (8,70 %) et aucun du BH-3 sur cinq (0 %) :

- 1- C'est une science subjective, car elle dépend de la culture de l'historien. (BESUS-4-001) ;
- 2- L'histoire est une étude toujours un peu biaisée, du passé et de son influence sur le présent. (BESUS-1-010)

Comme on peut le voir avec les exemples cités, une réponse peut contenir plusieurs de

ces éléments.

L'étude du passé vient en tête comme caractéristique associée le plus fréquemment par les étudiants qui ont répondu à cette question dans les quatre groupes (69,57 % des étudiants du BESUS-4 qui ont répondu à la question ; 64 % pour BH-1 ; 60 % pour BH-3 et 58,33 % pour BESUS-1). Pour la caractéristique qui vient en second chez les différents groupes, on observe davantage de différences. Les étudiants du BH-1, considèrent surtout que l'histoire se base sur des sources ou de la preuve (48 % des étudiants du BH-1 qui ont répondu à la question), alors que les étudiants du BESUS-1 avancent que l'histoire permet de comprendre le présent (40 %). Trois caractéristiques avec des taux similaires (deux étudiants sur cinq – 40 %) sont attribuées à l'histoire par les étudiants du groupe BH-3 : elle permet de comprendre le présent ; se base sur des sources ou de la preuve et elle serait lié au récit. Pour le groupe BESUS-4, c'est l'idée que l'histoire serait une science (60,87 %) qui arrive en second.

Si on regarde un lien avec les euristiques, l'idée que l'histoire se fonde sur des preuves est présente, mais aucun étudiant ne parle de corroboration ni n'associe explicitement l'histoire à une confrontation ou comparaison de source et de perspective. Quatre étudiants sur 89 traitent de contextualisation (4,49 %), dont deux du BESUS-1, un du BH-1 et un du BESUS-4. 13 étudiants sur 89 (14,61 %) dont sept étudiants du BESUS-4 sur 23 (30,43 %) mentionnent l'importance de la méthodologie en histoire. Aucun étudiant ne mentionne explicitement la méthode historique ou la pensée historienne.

Pour le BESUS-4, si les étudiants de ce groupe analysaient davantage les sources en utilisant les euristiques lors du volet pratique, il est celui qui souligne le moins que l'histoire s'appuie sur des sources ou de la preuve. Cependant, on retrouve dans plusieurs réponses des étudiants de ce groupe des associations à une science, à une méthodologie et/ou à une discipline, ce qui peut laisser penser qu'il est possible que ces éléments contenaient implicitement l'idée d'analyser des sources ou de la preuve.

Même si les objectifs de leur programme placent la méthode historique (Université de Montréal, s.d. e) au cœur de leur formation, aucun des cinq étudiants du BH-3 qui ont répondu à cette question n'a associé l'histoire à la recherche, à une science, à une discipline ou à une méthodologie.

Les étudiants de première année ont un peu plus souligné l'importance des sources et/ou de la preuve en histoire que leur vis-à-vis en fin de formation, alors qu'ils ont en général composé des récits explicatifs à la question 1 de la partie 1 du volet pratique. Nous pouvons soulever l'hypothèse qu'il est possible que les étudiants en début de formation aient reformulé des notions vues lors des deux premières séances des cours HST1010 et/ou DID1876. Pour mieux vérifier les connaissances antérieures de ces élèves sur l'histoire, il aurait fallu effectuer cet exercice au tout début de leur cours, avant qu'ils y voient des notions.

#### 4.4.2 Question B : la méthode historique et ses étapes essentielles

La deuxième question du volet théorique portait sur la méthode historique. La grille d'analyse pour cette question comportait 63 éléments (Annexe Q) : *absence de réponse ; indiquent ne pas avoir eu assez de temps ; indiquent ne pas savoir et ne tentent pas de définition ; indiquent ne pas savoir, mais tentent une définition ; indiquent que c'est sujet à débat, mais tentent une définition ; indiquent que c'est sujet à débat et ne tentent pas de définition ; étude du passé, de l'époque ; enseigner l'histoire ; recherche en général ; recherche de documents, sources et/ou informations ; fiabilité ; approche critique ; méthode scientifique ; expérimentation ; réflexion et raisonnement ; chronologie ; observation ; enquête ; argumenter ; analyser ; interprétation ; problématique ; hypothèse ; hypothèse n'est pas importante ; sujet ; pertinence ; plan de travail ; sources ou preuves ; sources primaires ; sources secondaires ; sourcing ; date de production ; critique interne/externe ; utilité des sources ; subjectivité des sources ; euristiques ; utiliser plusieurs sources ; corroboration ; vue d'ensemble ; lecture en profondeur ; contexte historique ; empathie ; changements et continuité ; être objectif ; prendre position ; remettre en question ; travail rigoureux ; éviter les biais ; importance de l'éthique ; subjectivité de l'historien ; éviter le présentisme, l'anachronisme ; contrôle par les pairs ; historiographie ; utiliser les valeurs du présent ; comprendre le présent en étudiant le passé ; comprendre les mouvements sociaux ; acquérir des connaissances ; chercher à établir un contexte à partir des sources ; compréhension d'événements historiques ; démontrer ; évolution ; répertoire ; rédaction.*

Sur les 114 participants de l'étude, 24 étudiants de première année (16 du BH-1 et huit du BESUS-1), n'ont pas répondu à question B ou étaient absents pour lors du volet



théorique. De plus, un étudiant du groupe BH-3 a indiqué ne pas avoir eu le temps de répondre à la question B. Ces 25 étudiants sur 114 (21,05 %) ont été retirés dans le calcul des statistiques des 61 autres éléments de la grille. Le nombre d'éléments de cette question est beaucoup plus élevé que celui de la question A.

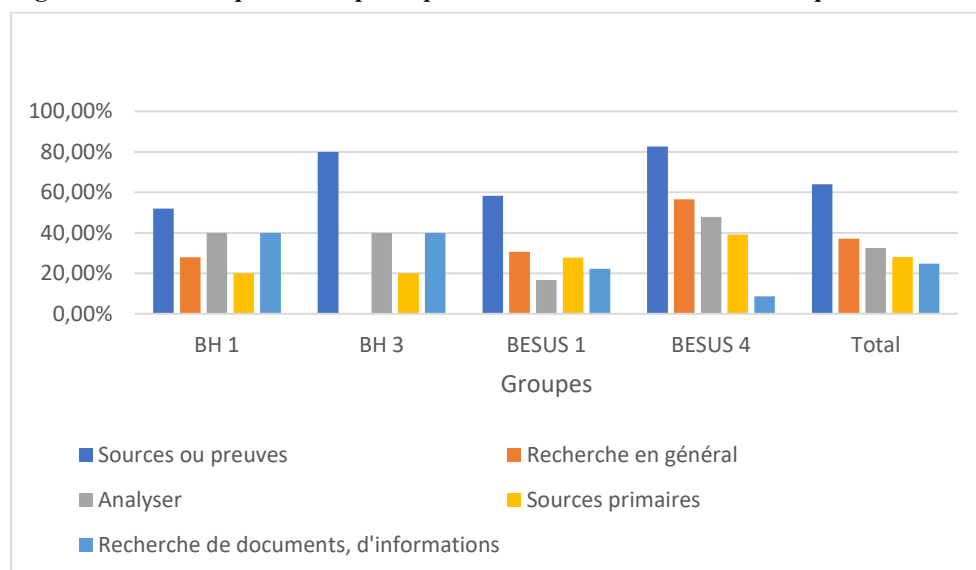
19 étudiants sur 89 (21,35 %), tous en première année, ont indiqué ne pas savoir ce qu'est la méthode historique : 12 étudiants sur 36 du BESUS-1 (33,33 %) et sept étudiants sur 25 du BH-1 (28 %). On remarque qu'aucun étudiant en fin de formation n'a affirmé ne pas connaître la méthode historique. Relevons qu'un étudiant sur cinq du BH-3 (20 %) a souligné que le concept de méthode historique est sujet à débat, mais n'a pas proposé de définition.

Sur les 57 éléments qui caractérisent la méthode historique ou ses étapes essentielles, de nombreux ont été mentionnés par une petite minorité d'étudiants, puisque 38 de ces éléments ont été cités par moins de 10 % des étudiants. On remarque aussi que les concepts associés à l'approche conceptuelle comme l'empathie (cinq étudiants – 5,62 %) ou le concept de changements et continuité (un seul étudiant, du BESUS-1 – 1,12 %) ont été très peu mentionnés par tous les groupes. Les concepts de causes et conséquences n'ont pas été considérés par les étudiants à la question B. Les éléments associés aux euristiques de Wineburg ou qui sont associés à la méthodologie en général ont été davantage favorisés par les étudiants.

**Tableau 17 – Les cinq éléments principaux associés à la méthode historique**

Groupes	Sources ou preuves	Recherche en général	Analyser	Sources primaires	Recherche de documents, sources et/ou informations
BH-1	52,00 %	28,00 %	40,00 %	20,00 %	40,00 %
BH-3	80,00 %	0,00 %	40,00 %	20,00 %	40,00 %
BESUS-1	58,33 %	30,56 %	16,67 %	27,78 %	22,22 %
BESUS-4	82,61 %	56,52 %	47,83 %	39,13 %	8,70 %
Total	64,04 %	37,08 %	32,58 %	28,09 %	24,72 %
BH-1	13/25	7/25	10/25	5/25	10/25
BH-3	4/5	0/5	2/5	1/5	2/5
BESUS-1	21/36	11/36	6/36	10/36	8/36
BESUS-4	19/23	13/23	11/23	9/23	2/23
Total	57/89	33/89	29/89	25/89	22/89

**Figure 24 – Les cinq éléments principaux associés à la méthode historique**



Le tableau 17 nous indique les principaux éléments qui ont été associés à la méthode historique et à ses étapes essentielles. L'élément qui ressort de loin le plus fréquemment dans les réponses est l'idée que la méthode historique s'appuie sur des sources et des preuves (57 étudiants sur 89 – 64,04 %) :

- 1- Recherche de sources ; vérifier leur provenance, contenu (BH-1-007) ;
- 2- Identifier des sources primaires fiables et en acquérir le plus possible ; croiser les sources, voir si les différentes sources/auteurs sont en accord. (BESUS-1-029)

En deuxième position, 33 étudiants sur 89 (37,08 %) associent la méthode historique à une recherche en général :

- 1- Choix d'un sujet – Planification – Recherche – Récolte de données et tri – Analyse. (BH-1-039) ;
- 2- La méthode historique est la méthode qu'emploient les historiens pour faire leurs recherches (BESUS-1-004) ;
- 3- Je dois vous dire que ma réponse est basée sur ce que je pense que c'est. Pour moi, la méthode historique, c'est le processus de recherche qu'applique l'historien lors de ses différentes recherches. (BESUS-1-031)

Associer la méthode historique à l'idée d'analyser se trouve en troisième position, avec 29 étudiants sur 89 (32,58 %) :

- 1- Je n'ai personnellement aucune idée de ce qu'est la méthode historique, mais je dirais qu'elle regroupe des façons de faire pour être certain de bien analyser l'histoire. (BESUS-1-008) ;
- 2- On peut définir la méthode historique comme étant principalement une recherche documentaire sur des supports variés (littéral, audio-visuel, peinture, etc.) à analyser et à interpréter avec les valeurs du présent. (BH-1-003)

Suit l'idée que la méthode historique utilise des sources primaires, soulevée par 25 étudiants sur 89 (28,09 %) :

- 1- Méthode de recherche structurée propre à l'histoire comprenant les étapes suivantes : hypothèse et questions de recherche, analyse critique de sources primaires et réponse à la question de départ à l'aide des données récoltées. (BESUS-4-005) ;
- 2- Analyser des sources primaires. (BESUS-4-010)

En cinquième position, 22 étudiants sur 89 (24,72 %) font un lien avec la recherche de documents, de sources ou d'information :

- 1- Il s'agit d'une enquête. (...) Il faut toujours partir des documents. Il nous faut des preuves pour arriver à un résultat. Il faut donc les trouver. (BESUS-3-006) ;
- 2- La méthode historique est un processus sur la récolte des informations, les analyser et vérifier si on peut les utiliser. (BH-1-007)

L'importance des sources secondaires vient en sixième position, considérée par 20 étudiants sur 89 (22,47 %), souvent en combinaison avec le concept de sources primaires :

- 1- 1) trouver des sources primaires et les analyser ; 2) trouver des sources secondaires et les analyser ; 3) Mettre en relations les sources primaires et secondaires ; 4) tirer des conclusions. (BESUS-3-003) ;
- 2- La méthode historique est une méthode d'analyse de sources primaires et secondaires de façon à les interpréter tout en cherchant à minimiser les biais. (BESUS-4-006)

Finalement, avec un taux identique de 20,22 % (18 étudiants sur 89), les deux derniers éléments qui présentent un taux supérieur à 20 % sont la problématique :

- 3- 1) trouver la source 2) analyser ; 3) Poser une question ; 4) Réflexion ; répondre à la question. (BESUS-1-005) ;
- 4- La méthode historique s'acquiert par l'analyse de sources primaires ou secondaires reliées à une question de recherche. (BESUS-4-021)

et la corroboration :

- 1- Je crois que la méthode historique s'explique en 4 étapes : sourcing ; corroboration ; lecture profonde ; contextualisation. Les quatre étapes permettent de mieux comprendre d'où provient la source. (BESUS-4-009) ;
- 2- Il faut mettre en relation (la) source avec les autres sources de son époque. (BESUS-4-012)

Comme pour les réponses à la question A, les exemples précédents montrent assez bien qu'une réponse peut souvent contenir plusieurs de ces éléments.

La majorité des 25 étudiants du BH-1 qui ont répondu à la question, 13 étudiants (52 %), considère que la méthode historique se base sur des sources ou des preuves. Suit, avec un taux identique de 40 % (dix étudiants sur 25), l'idée qu'il s'agit d'une recherche de documents, de sources et/ou d'informations et que la méthode historique demande une analyse. Finalement, sept étudiants sur 25 (28 %) rapprochent la méthode historique à la recherche en général. Si on regarde les euristiques, la corroboration (quatre étudiants sur 25 – 16 %), le contexte historique (deux – 8 %), l'analyse de l'origine des sources – *sourcing* (un étudiant – 4 %) et l'idée d'utiliser plusieurs sources (un étudiant – 4 %) sont cités de façon limitée.

Comme chez tous les autres groupes, les 36 étudiants du BESUS-1 qui ont répondu à la question associent surtout la méthode historique à l'idée qu'elle s'appuie sur des sources ou des preuves (21 étudiants sur 36 – 58,33 %). Ensuite, 11 étudiants (30,56 %) relient la méthode historique à la recherche en général et dix étudiants (27,78 %) soulignent qu'elle se base sur des sources primaires. La recherche de documents, de sources ou d'informations arrive en quatrième position, mentionnée par huit étudiants (22,22 %). Bien qu'un peu plus présents que dans les réponses du groupe BH-1, les éléments associés aux euristiques restent, ici aussi, assez minoritaires dans les réponses : la mise en contexte historique (six étudiants sur 36 – 16,67 %), l'idée d'utiliser

plusieurs sources (quatre étudiants – 11,11 %), la corroboration (quatre étudiants – 11,11 %) et l'analyse de l'origine des sources – *sourcing* (deux étudiants – 5,56 %).

Pour le groupe BH-3, le fait que la méthode historique se base sur des sources ou des preuves est l'élément le plus mentionné par quatre étudiants sur les cinq qui ont répondu à la question (80 %). En deuxième position, trois étudiants du BH-3 (60 %) considèrent l'importance d'utiliser plusieurs sources. Finalement, cinq éléments ont été choisis chacun par deux étudiants sur cinq (40 %) : recherche de documents, de sources et/ou d'informations ; mettre en marche une analyse ; partir d'une hypothèse ; importance des sources secondaires et corroboration. Concernant les euristiques, alors qu'un étudiant tient compte du contexte historique (20 %) et qu'un étudiant indique que la méthode historique se base sur des sources primaires (20 %), aucun étudiant ne souligne le *sourcing*.

À l'instar des autres groupes, les étudiants du BESUS-4 font le lien entre la méthode historique et l'importance des sources ou des preuves, soit 19 étudiants sur 23 (82,61 %). En deuxième position, 13 étudiants sur 23 (56,52 %) comparent la méthode historique à la recherche en général. Viennent ensuite le fait d'analyser (11 étudiants – 47,83 %), l'idée de partir d'une problématique (10 étudiants – 43,48 %) et l'importance de se baser sur des sources primaires (neuf étudiants – 39,13 %). Six étudiants (26,09 %) mentionnent aussi l'importance des sources secondaires. Les éléments liés aux euristiques sont cités par les étudiants du BESUS-4 dans une plus large proportion en comparaison aux autres groupes : importance d'utiliser plusieurs sources (huit étudiants sur 23 – 34,78 %), corroboration (huit étudiants – 34,78 %), contexte historique (huit étudiants – 34,78 %), euristiques (sept étudiants – 30,43 %), *sourcing* (six étudiants – 26,09 %) et lecture en profondeur (cinq étudiants – 21,74 %).

#### **4.4.3 Question C : la pensée historique et ses principaux éléments et leurs fonctions**

La troisième et dernière question du volet théorique portait sur la pensée historique. On demandait aux étudiants de définir la pensée historique (ou historique) et de présenter ses principaux éléments et leurs fonctions. La grille d'analyse pour cette question comportait 53 éléments (Annexe R) : *absence de réponse ; indiquent ne pas avoir eu assez de temps ; indiquent ne pas savoir et ne tentent pas de définition ;*

*indiquent ne pas savoir, mais tentent une définition ; état d'esprit de l'historien ; méthodologie ; liée à la méthode historique ; caractère scientifique ; remise en question ; connaître notre passé ; subjectivité de l'historien ; subjectivité des sources, influence du contexte historique ; importance de l'objectivité ; rigueur ; chercher à comprendre ; chercher des informations ; chercher la vérité ; interprétation ; synthétiser ; problématiser ; pensée critique ; différentes écoles de pensées/approches ; une analyse au sens général ; angles thématiques ; méthode du questionnement ; se base sur des faits ; euristiques ; sources ; lecture en profondeur ; critique interne/externe ; sourcing ; contextualisation ; corroboration ; conséquences ; causes ; changements ; continuité ; empathie ; éviter les pièges ; éviter le présentisme, l'anachronisme ; établir ce qui s'est passé, les faits historiques ; vue d'ensemble ; comprendre le passé ; comprendre le présent ; impact sur l'avenir ; développer ses connaissances ; construire ou consolider notre identité ; récit historique ; évolution ; sens de l'histoire ; cynisme ; poésie ; développer une pensée citoyenne.*

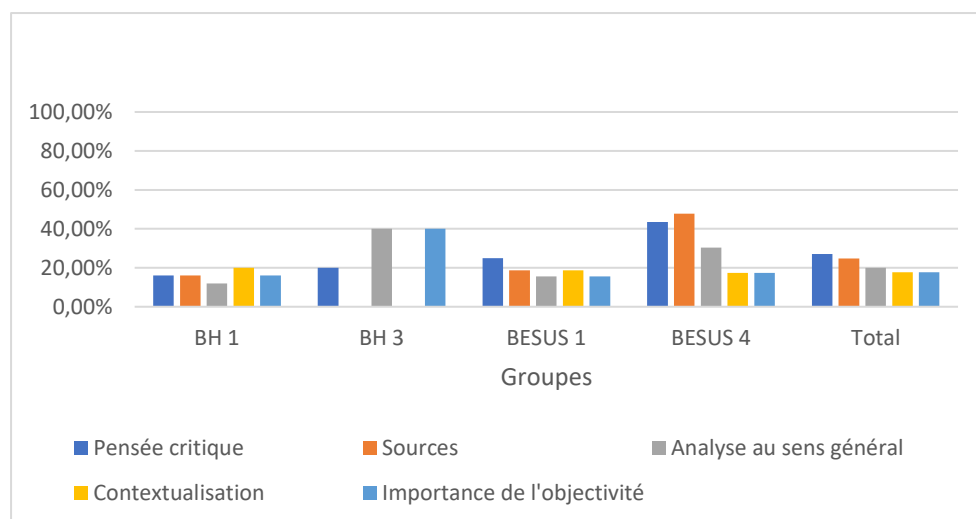
On note que 28 étudiants sur les 114 participants de l'étude, tous de première année (16 du BH-1 et 12 du BESUS-1), n'ont pas répondu à cette question ou étaient absents lors du volet théorique et qu'un étudiant du BH-3 a indiqué ne pas avoir eu le temps de répondre à la question C. Ces 29 étudiants (25,44 %) ont été retirés dans le calcul des statistiques des 51 autres éléments de la grille. Le nombre d'éléments associés aux réponses à cette question est très élevé.

Ce concept semble être celui que les étudiants connaissent le moins : 37 étudiants sur 85 (43,53 %) ont affirmé ne pas connaître la pensée historienne (ou historique). Ce taux est très élevé chez les étudiants du BH et du BESUS-1 dont la majorité indique ne pas la connaître : 18 étudiants sur 25 du BH-1 (72 %) ; trois sur cinq du BH-3 (60 %) et 14 étudiants sur 32 du BESUS-1 (43,75 %). Deux étudiants sur 23 du BESUS-4 (8,70 %) ont mentionné explicitement ne pas connaître ce concept.

**Tableau 18 – Les cinq éléments principaux associés à la pensée historique et à ses éléments et leurs fonctions**

Groupes	Pensée critique	Sources	Une analyse au sens général	Contextualisation	Importance de l'objectivité
BH-1	16,00 %	16,00 %	12,00 %	20,00 %	16,00 %
BH-3	20,00 %	0,00 %	40,00 %	0,00 %	40,00 %
BESUS-1	25,00 %	18,75 %	15,63 %	18,75 %	15,63 %
BESUS-4	43,48 %	47,83 %	30,43 %	17,39 %	17,39 %
Total	27,06 %	24,71 %	20,00 %	17,65 %	17,65 %
BH-1	4/25	4/25	3/25	5/25	4/25
BH-3	1/5	0/5	2/5	0/5	2/5
BESUS-1	8/32	6/32	5/32	6/32	5/32
BESUS-4	10/23	11/23	7/23	4/23	4/23
Total	23/85	21/85	17/85	15/85	15/85

**Figure 25 – Les cinq éléments principaux associés à la pensée historique et à ses éléments et leurs fonctions**



Sur les 49 éléments caractérisant la pensée historique et ses principaux éléments, tous sont, dans l'ensemble, très minoritaires. Si on regarde le nombre d'occurrences par rapport au total des réponses, 40 de ces éléments sont soulevés par moins de 10 % des étudiants chacun, seulement trois éléments se retrouvent à 20 % et plus et aucun ne parvient à atteindre 30 %. L'élément de réponse le plus populaire est celui associant la pensée historique à la pensée critique, souligné par 23 étudiants sur 85 (27,06 %). On peut donc constater que le concept de pensée historique, ou du moins le terme « pensée historique », n'est pas connu d'une grande partie des étudiants et qu'ils le mentionnent même de façon explicite dans leur réponse à cette question. On remarque aussi,

contrairement aux réponses aux questions A et B, qu'aucun élément associé à la pensée historienne ne semble favorisé par une majorité d'étudiants.

Le tableau 18 indique les cinq caractéristiques associées à la pensée historienne les plus fréquemment utilisés par les étudiants. D'abord son lien avec la pensée critique (23 étudiants sur 85 – 27,06 %) :

- 3- Beaucoup à voir avec la pensée critique en général. (BESUS-1-022) ;
- 4- C'est d'avoir beaucoup d'esprit critique. Mais je ne sais pas quels en sont les principaux éléments ni leurs fonctions. (BH-1-002) ;
- 5- C'est le développement d'un esprit critique pour pouvoir s'enquérir de la provenance des sources, des biais des auteurs et de la pertinence des informations recueillies. (BESUS-4-021)

Suit l'idée qu'elles se base sur des sources (21 étudiants – 24,71 %) :

- 1- Il faut choisir des sources primaires (BESUS-1-027) ;
- 2- Analyse et interprétation à l'aide de sources. (BESUS-4-007) ;
- 3- Je n'ai jamais vu ce concept. En revanche, je pense que la pensée historienne est la façon d'appréhender une source ou un événement de manière objective et de les relativiser dans leur contexte initial. (BESUS-1-006) ;
- 4- Remise en question des sources. S'interroger sur la provenance d'une source, sur ses biais, etc. (BESUS-4-016)

En troisième position, 17 étudiants soulignent son lien avec l'analyse en général (20 %) :

- 1- Il s'agit de la façon/posture qu'un historien prend pour analyser le passé (...) analyse – nécessaire pour interpréter (BESUS-4-001) ;
- 2- La notion de pensée historienne m'est assez étrangère et n'a pas été abordée autrement que très rapidement dans un cours de méthodologie. Hypothétiquement, je dirais qu'elle se définit par l'esprit critique, la capacité d'analyse et de synthèse par la rigueur intellectuelle. (BH-3-002)

Finalement, deux éléments arrivent ex æquo avec 15 étudiants sur 85 (17,65 %), l'objectivité :



- 1- Je pense que le principe premier et le seul principe de la pensée historique doit être l'objectivité (BH-3-006) ;
- 2- Un historien se doit de fournir une interprétation objective, bien que cette dernière ne soit réalisable de par le biais de l'historien lui-même (BH-3-004) ;
- 3- Comprendre les éléments/événements du passé en les regardant d'un point de vue objectif et neutre. (...) Savoir aussi être neutre et dire les faits selon ce qui s'est réellement passé. (BESUS-1-029)

et la contextualisation :

- 1- Pouvoir capter l'origine de la source, son contexte historique (BH-1-007) ;
- 2- Un historien se doit de fournir une interprétation objective, bien que cette dernière ne soit réalisable de par le biais de l'historien lui-même. (BH-3-004)

Comme pour les réponses aux questions A et B, les exemples précédents indiquent qu'une réponse peut souvent contenir plusieurs éléments.

Pour le groupe du BH-1, la contextualisation est l'élément de la pensée historique le plus mentionnée, par cinq étudiants sur 25 (20 %). Suivent trois éléments soulevés chacun par quatre étudiants sur 25 du BH-1 (16 %) : l'importance de l'objectivité, la pensée critique et l'idée qu'elle se base sur des sources.

Pour le groupe BESUS-1, on remarque que quatre étudiants qui avaient répondu à la question A et B n'ont pas répondu à la question C, sans indiquer leurs raisons. Dans les caractéristiques rapportées par les étudiants de ce groupe, la pensée critique est la plus fréquente (huit étudiants sur 32 – 25 %) ; suivent, ex æquo avec six étudiants sur 32 (18,75 %), l'idée qu'elle se base sur des sources et celle qu'elle demande une mise en contexte. Finalement, avec cinq étudiants chacun (15,63 %), se retrouvent l'importance de l'objectivité et son association à une analyse au sens général.

Pour le groupe BH-3, l'élément le plus cité par les étudiants concerne la subjectivité de l'historien (trois étudiants sur cinq – 60 %). Suivent, avec chacun deux étudiants (40 %), l'importance de l'objectivité, la rigueur et l'analyse au sens général.

Pour le groupe BESUS-4, l'élément qui arrive en tête est l'idée que la pensée historique se base sur des sources (11 étudiants sur 23 – 47,83 %). Suivent la pensée

critique (dix étudiants – 43,48 %), son association à un état d'esprit de l'historien (neuf étudiants – 39,13 %) et à une analyse au sens général (sept étudiants – 30,43 %). Finalement, soulevés par six étudiants chacun (26,09 %), trois éléments sont soulevés par les étudiants du BESUS-4 : l'association à une interprétation de l'historien ; la problématisation et le lien explicite fait avec le concept d'heuristiques.

Un étudiant du BESUS-4 a fait ressortir de nombreuses notions très précises et détaillées sur la pensée historique telle que la conçoit l'approche méthodologique et qui semble provenir de notions vues lors de son cours DID 4876 :

Mode de pensée propre à la discipline historique appliquée à l'analyse critique de sources primaires. Les définitions varient selon 3 grandes écoles de pensée (et d'autres), mais celle que nous avons privilégiée avec M. Éthier en DID 4876 est l'école américaine qui est basée sur les travaux de Wineburg. Celui-ci a défini 3 heuristiques de l'histoire et un mode de lecture des sources (en profondeur). Indexation (sourcing) – auteur, provenance, authenticité, etc. - et contextualisation – date, contexte de production, etc. – forment l'analyse externe d'une source, complétée par la corroboration (analyse interne) – comparaison de la validité avec d'autres sources. (BESUS-4-005)

Cet étudiant a utilisé une heuristique (contextualisation) à la question 1 de la partie 1, a considéré toutes les sources utiles à la question 2 sauf la source 2 qu'il a trouvée aussi moins utile à la question 3, car elle n'était pas assez informative. À la question 1 de la partie 1, il est un des dix étudiants qui ont tenu compte de la date de production du tableau, sur les 109 étudiants qui avaient répondu à cette question. À la question 2 de la partie 2, il a également soulevé que le tableau était l'interprétation du peintre. On peut constater que cet étudiant, qui a décrit en détail la pensée historique selon l'approche méthodologique, n'a pas utilisé toutes les heuristiques à la question 1, mais a manifesté des traces évidentes d'une pensée historique, telle que décrite par l'approche méthodologique, dans les deux parties du volet pratique (plusieurs sources trouvées utiles pour construire sa réponse, compréhension qu'une source est une interprétation de son auteur, importance du contexte, etc.).

#### **4.5 La formation des étudiants et l'utilisation des euristiques**

Nous avons voulu observer de possibles liens entre la formation des étudiants portant sur l'apprentissage de la méthode historique et leur utilisation des euristiques dans l'analyse des sources historiques. Pour cela, nous avons comparé le nombre d'euristiques utilisées dans les réponses à la question 1 de la partie 1 du volet pratique avec celles données à la question 7 du formulaire du BH et 8 du formulaire du BESUS. Ces questions demandaient aux étudiants s'ils avaient déjà abordé la méthode historique et les éléments de la pensée historienne durant leurs études préuniversitaires, leurs cours d'histoire universitaires portant sur une période historique, leurs cours de méthodologie en histoire et, dans le cas des groupes du BESUS, durant leurs cours de didactique de l'histoire.

L'annexe S présente les résultats de cette comparaison. Rappelons d'abord que, chez les 112 étudiants qui ont répondu à la question 1 de la partie 1 du volet pratique, on retrouve en moyenne l'utilisation d'une euristique par étudiant (0,97). Les étudiants de première année présentent une moyenne inférieure à une euristique (0,9 pour BH-1 et 0,7 pour BESUS-1), alors que, pour les étudiants en fin de formation, cette moyenne est supérieure à une euristique et sensiblement identique pour les deux groupes (1,5 pour BH-3 et 1,48 pour BESUS-4).

##### **4.5.1 La formation préuniversitaire et l'utilisation des euristiques**

Concernant les euristiques et la formation préuniversitaire, 86 étudiants ont répondu au formulaire et à la question 1 de la partie 1 du volet pratique. Au total, 25 de ces étudiants ont indiqué avoir vu la méthode historique et/ou la pensée historienne durant leurs études préuniversitaires. Ces étudiants ont utilisé en moyenne 0,89 euristique à la question 1 de la partie 1. Les 61 étudiants qui ont répondu ne pas avoir vu ces concepts durant leurs études préuniversitaires présentent une moyenne supérieure, soit 1,23 euristique par étudiant. On retrouve aussi la même tendance pour tous les groupes pris de façon séparée.

Lorsqu'on regarde la moyenne des euristiques de ceux qui ont vu la méthode historique et/ou la pensée historienne durant leurs études préuniversitaires (0,89 pour BH-1 ; 0,5 pour BH-3 ; 0,7 pour BESUS-1 et 1,25 pour BESUS-4), elle est toujours inférieure à la moyenne de ceux qui ne les ont pas vues (1,27 pour BH-1 ; 2 pour BH-3 ; 0,8 pour

BESUS-1 et 1,69 pour BESUS-4).

**Tableau 19 – La formation préuniversitaire et l'utilisation des euristiques**

Groupes	Moyenne des euristiques utilisées à la question 1 de la partie 1 du volet pratique de ceux qui affirment avoir vu la méthode historique et/ou la pensée historique durant leurs études préuniversitaires	Moyenne des euristiques utilisées à la question 1 de la partie 1 du volet pratique de ceux qui affirment n'avoir pas vu la méthode historique ni la pensée historique durant leurs études préuniversitaires
BH-1	0,89 euristique (8 euristiques/9 étudiants)	1,27 euristique (19 euristiques/15 étudiants)
BH-3	0,50 euristique (1 euristique/2 étudiants)	2,00 euristiques (8 euristiques/4 étudiants)
BESUS-1	0,70 euristique (7 euristiques/10 étudiants)	0,80 euristique (21 euristiques/26 étudiants)
BESUS-4	1,25 euristique (5 euristiques/4 étudiants)	1,69 euristique (27 euristiques/16 étudiants)
Total	0,84 euristique (21 euristiques/25 étudiants)	1,23 euristique (75 euristiques/61 étudiants)

#### 4.5.2 Les cours d'histoire et l'utilisation des euristiques

Pour ce qui est des cours d'histoire universitaires, 81 étudiants ont répondu au formulaire et la question 1 de la partie 1 du volet pratique ; 42 étudiants ont indiqué avoir vu la méthode historique et/ou la pensée historique durant ces cours d'histoire et ont utilisé une moyenne de 1,31 euristique à la question 1. Les 39 étudiants qui disent ne pas avoir abordé la méthode historique et la pensée historique durant ces cours présentent une moyenne inférieure de 1,05 euristique. Cela pourrait laisser penser qu'aborder les la méthode historique et/ou la pensée historique durant ces cours contribue, dans l'ensemble, mais de façon limitée, à favoriser l'utilisation des euristiques par les étudiants. Cependant, si on regarde les groupes de façon séparée, on s'aperçoit que cette hypothèse est plus fragile qu'on ne le pense.

**Tableau 20 – Les cours d'histoire portant sur une période historique et l'utilisation des euristiques**

Groupes	Moyenne des euristiques utilisées à la question 1 de la partie 1 du volet pratique de ceux qui affirment avoir vu la méthode historique et/ou la pensée historique durant leurs cours d'histoire	Moyenne des euristiques utilisées à la question 1 de la partie 1 du volet pratique de ceux qui affirment n'avoir pas vu la méthode historique ni la pensée historique durant leurs cours d'histoire
BH-1	0,57 euristique (4 euristiques/7 étudiants)	1,47 euristique (22 euristiques/15 étudiants)
BH-3	2,00 euristiques (8 euristiques/4 étudiants)	Aucun étudiant
BESUS-1	1,08 euristique (13 euristiques/12 étudiants)	0,68 euristique (15 euristiques/22 étudiants)
BESUS-4	1,59 euristique (30 euristiques/19 étudiants)	2,00 euristiques (4 euristiques/2 étudiants)
Total	1,31 euristique (55 euristiques/42 étudiants)	1,05 euristique (41 euristiques/39 étudiants)

D'abord, les groupes de première année présentent des résultats totalement opposés. Les sept étudiants du BH-1 qui disent avoir abordé la méthode historique et/ou la pensée historique durant leurs cours d'histoire ont utilisé en moyenne 0,57 euristique durant

leur analyse de source, alors que les 15 étudiants qui affirment ne pas les avoir abordés présentent une moyenne supérieure de 1,38. Pour les étudiants du BESUS-1, les 12 étudiants qui disent avoir abordé la méthode historique et/ou la pensée historique durant ces cours ont utilisé en moyenne 1,08 euristique durant leur analyse de source, alors que les 22 étudiants qui ne les ont pas abordés présentent une moyenne inférieure de 0,68 euristique.

Deux étudiants du groupe BH-3 n'ont pas répondu à la question et tous les quatre autres étudiants de ce groupe disent avoir abordé la méthode historique et/ou la pensée historique durant leurs cours d'histoire portant sur une période historique. Ces quatre étudiants ont utilisé en moyenne deux euristiques durant leur analyse de sources. Pour le groupe BESUS-4, les 19 étudiants qui disent avoir abordé la méthode historique et/ou la pensée historique durant ces cours ont utilisé en moyenne 1,59 euristique à la question 1, alors que les deux étudiants qui disent ne pas les avoir abordés présentent une moyenne supérieure à deux euristiques. Le fait que la presque quasi-totalité des étudiants en fin de formation ait vu la méthode historique et/ou pensée historique durant leurs cours d'histoire portant sur une période historique rend les comparaisons difficiles.

#### **4.5.3 Les cours de méthodologie et de didactique et l'utilisation des euristiques**

Il ne nous apparaît pas opportun de comparer les résultats associés aux cours de méthodologie et de didactique, puisque la quasi-totalité des étudiants de première année n'a pas complété de cours de méthodologie en histoire (92 % du BH-1 et 85,71 % du BESUS-1) et que les étudiants du BESUS-1 débutent tout juste leur cours de didactique. De plus, l'ensemble des étudiants du BH-3 affirment avoir abordé les concepts de durant leur cours de méthodologie et tous les étudiants du BESUS-4 ont affirmé avoir vu la méthode historique et/ou la pensée historique durant leur cours de didactique de l'histoire.

#### **4.5.4 La formation universitaire et l'utilisation des euristiques**

Nous avons constaté que les étudiants qui affirmaient avoir abordé la méthode historique et/ou la pensée historique durant leur formation préuniversitaire ont, en moyenne, moins utilisé les euristiques à la question 1. Cependant, aborder la méthode

historique et la pensée historienne durant la formation universitaire paraît, de son côté, avoir un certain effet sur l'utilisation des euristiques.

**Tableau 21 – La formation universitaire et l'utilisation des euristiques**

Groupes	Moyenne des euristiques utilisées à la question 1 de la partie 1 du volet pratique de ceux qui ont vu la méthode historique et/ou la pensée historique durant leur formation universitaire	Moyenne des euristiques utilisées à la question 1 de la partie 1 du volet pratique de ceux qui n'ont pas vu la méthode historique ni la pensée historique durant leur formation universitaire
BH-1	0,73 euristique (8 euristiques/11 étudiants)	1,46 euristique (19 euristiques/13 étudiants)
BH-3	2,00 euristiques (8 euristiques/4 étudiants)	Aucun étudiant
BESUS-1	1,00 euristique (15 euristiques/15 étudiants)	0,65 euristique (13 euristiques/20 étudiants)
BESUS-4	1,55 euristique (34 euristiques/22 étudiants)	Aucun étudiant
Total	1,25 euristique (65 euristiques/52 étudiants)	0,97 euristique (32 euristiques/33 étudiants)

La moyenne des euristiques de ceux qui ont vu ces concepts durant leurs études universitaires (cours d'histoire portant sur une période historique, cours de méthodologie en histoire et/ou cours de didactique de l'histoire) est plus élevée (1,25) que celle de ceux qui ne les ont pas vus (0,97). Rappelons qu'aucun étudiant en fin de formation qui a répondu à la question du formulaire et à la question du volet pratique n'a indiqué ne pas avoir vu ces concepts durant sa formation universitaire. Les étudiants du BESUS-1 qui ont vu ces concepts durant leur formation universitaire semblent utiliser davantage les euristiques (1,0) que ceux qui ne les ont pas vus (0,65). Seul le groupe BH-1 se distingue ici, puisque ceux qui affirment avoir vu ces concepts durant leur formation universitaire présentent une moyenne inférieure (0,73) à celle des étudiants qui disent ne pas les avoir vus, et l'écart est assez élevé (1,46).

#### 4.6 Les réponses au volet théorique et l'utilisation des euristiques

Nous avons voulu comparer les réponses données par les étudiants aux questions du volet théorique et leur utilisation des euristiques à la question 1 de la partie 1 du volet pratique. En particulier, nous avons voulu observer un lien possible entre l'importance accordée aux notions de sources et d'euristiques aux questions A, B et C et le fait d'utiliser davantage les euristiques à la question 1. En moyenne, les 88 étudiants qui ont répondu au volet pratique et théorique ont utilisé 1,08 euristique lors de leur analyse de sources à la question 1.

Pour comparer les deux volets, nous avons créé un tableau (Annexe T) comportant huit éléments. Le premier élément de cette grille présente la moyenne des euristiques utilisées lors de la question 1 par les 88 étudiants qui ont répondu aux questions des

deux volets. Ensuite, nous retrouvons cinq éléments liés aux grilles d'analyse des réponses aux questions A, B et C du volet théorique. Ces cinq éléments sont directement liés à l'analyse de sources et aux euristiques : *se base sur des sources ou des preuves (Question A)* ; *sources ou preuves (Question B)* ; *euristiques (Question B)* ; *euristiques (Question C)* et *se base sur des sources (Question C)*. Chaque fois qu'un étudiant avait souligné ces éléments lors de questions A, B ou C, nous avons noté le nombre d'euristiques (0, 1, 2 ou 3) qu'il avait utilisées lors de sa réponse à la question 1 de la partie 1 du volet pratique. Le septième élément présente le nombre d'euristiques utilisées par ceux qui ont fait au moins une référence aux sources ou euristiques lors du volet théorique, alors que le dernier élément présente la moyenne de ceux qui n'ont ni mentionné l'importance des sources ni le concept d'euristiques dans aucune de leurs réponses aux questions A, B et C.

La moyenne des euristiques utilisées par les 88 étudiants qui ont répondu aux deux volets est légèrement plus élevée (1,08) que celle de l'ensemble des 112 étudiants qui ont répondu à la question 1 (0,97). Ceci est vrai également pour les étudiants des groupes BH-1 (1,13) et BESUS-1 (0,78) qui ont répondu aux deux volets et qui présentent une moyenne un peu plus élevée que celle de l'ensemble de leur groupe (0,9 pour BH-1 et 0,7 pour BESUS-1). Cette moyenne est un peu plus basse pour le groupe BH-3 (1,20) que pour l'ensemble des étudiants de ce groupe (1,50), alors qu'elle demeure la même pour le groupe BESUS-4 (1,48), puisque tous les étudiants de ce groupe ont répondu aux deux volets.

Les 34 étudiants qui ont associé les concepts de sources et de preuves à l'histoire, lors de leur réponse à la question A, ont une moyenne un peu plus élevée de 1,15 euristique. Le groupe BH-1 affiche la moyenne la plus élevée des quatre groupes, avec 1,46 pour 11 étudiants. Les 13 étudiants du BESUS-1 présentent une moyenne un petit peu plus élevée (0,85), alors que les deux groupes en fin de formation affichent plutôt une moyenne plus faible (1,00 pour BH-3 et 1,25 pour BESUS-4). Il est difficile de suggérer que le fait d'associer la notion de sources ou de preuves à l'histoire favorise l'utilisation des euristiques, sauf peut-être chez les étudiants du groupe BH-1, où l'on constate une moyenne beaucoup plus élevée.

Plus de la moitié des étudiants, 56, ont associé les notions de sources ou de preuves à

la question B du volet théorique qui demandait de définir la méthode historique et ses étapes essentielles. La moyenne des euristiques utilisées par ces étudiants est sensiblement la même que celle de l'ensemble des 88 étudiants, soit 1,07. BH-1 (1,00) et BESUS-1 (0,71) présentent une moyenne plus basse qu'à la question A, alors que pour BH-3 elle augmente à 1,50. Les étudiants du BESUS-4 qui ont associé ces concepts à la méthode historique présentent une moyenne un peu plus faible (1,42), mais assez similaire à leur moyenne générale. Ici aussi, il apparaît difficile de faire un lien entre l'importance accordée aux sources et aux preuves à la question B et le fait d'utiliser les euristiques à la question 1.

Un petit nombre d'étudiants, 21, a considéré que la pensée historique se basait sur des sources à la question C du volet théorique. Ici, ces 21 étudiants présentent une moyenne assez élevée à 1,61. Cette moyenne plus élevée se manifeste aussi lorsqu'on examine les données des groupes BH-1 (1,75), BESUS-1 (1,17) et surtout BESUS-4 (1,82). Aucun étudiant du BH-3 n'a souligné que la pensée historique se basait sur des sources. Ici, on peut percevoir un lien un peu plus manifeste entre l'importance accordée aux sources à la question C et l'utilisation des euristiques pour analyser des sources à la question 1.

Seuls les étudiants du BESUS-4 ont souligné l'importance des euristiques à la question B et C, soit respectivement sept et six étudiants. Les sept étudiants du groupe BESUS-4 qui ont associé les euristiques à la méthode historique présentent une moyenne très élevée d'utilisation des euristiques, avec 2,14. Par contre, les six étudiants qui ont associé les euristiques à la pensée historique ont une moyenne un peu inférieure à la moyenne générale, avec 1,33. Ainsi, le fait de mentionner les euristiques, de les associer à des éléments de la pensée historique, semble avoir un effet moindre que le fait de les associer aux étapes essentielles de la méthode historique.

Lorsqu'on regarde les données des 70 étudiants qui ont fait référence au moins une fois aux sources ou aux euristiques dans leurs réponses aux questions du volet théorique, on constate une moyenne d'utilisation des euristiques (1,14) plus élevée que celle des 18 étudiants qui ne l'ont pas fait (0,83). Le groupe BH-1 présente une moyenne sensiblement identique avec 1,12 pour les 17 étudiants qui l'ont fait contre 1,14 pour les sept qui ne l'ont pas fait. Les 27 étudiants du BESUS-1 qui ont fait au moins une



référence présentent une moyenne plus élevée (0,85) que les neuf qui ne l'ont pas fait (0,53). La même chose s'observe pour le groupe BH-3 ou les quatre étudiants qui ont fait au moins une référence présentent une moyenne de 1,50, alors que l'étudiant qui ne l'a pas fait n'a utilisé aucune euristique (0,00). Pour le groupe BESUS-4, le seul étudiant qui n'a fait aucune référence présente une moyenne de 2,00 en comparaison des 22 étudiants qui l'ont fait (1,45). Ici, on note surtout que la quasi-totalité des étudiants en fin de formation a fait au moins une référence aux sources ou aux euristiques (25 étudiants contre deux).

#### **4.7 Résumé de notre analyse**

Notre recherche semble montrer que les étudiants n'ont pas, en général, le réflexe de recourir à la méthode historique et à la pensée historique devant des sources historiques, du moins dans le contexte des HATs, et se contentent très souvent de rechercher des informations directement contenues dans le texte ou l'image. Si on leur demande d'être plus critiques, par exemple en examinant plus attentivement les sources (comme le font les questions 2 à 5 de la partie 1) ou en réfléchissant comme des historiens (comme à la question 2 de la partie 2), ils peuvent adopter une attitude plus critique et réaliser que la source est une interprétation d'un auteur et qu'elle peut les renseigner sur des éléments qui vont au-delà du simple contenu qu'elle rapporte. Les sources semblent donc surtout privilégiées pour leur contenu explicatif. Leur ton objectif semble rassurer les étudiants, surtout en début de formation, alors qu'ils semblent écarter de sources qui ne cadrent pas avec leurs représentations, leurs valeurs ou qui ne les informent pas directement.

Notre analyse permet aussi de brosser un certain portrait des connaissances et des représentations les concepts de méthode historique et de pensée historique. Nos résultats semblent indiquer que le concept d'histoire est avant tout lié à l'étude du passé, alors que le terme de méthode historique est davantage associé à la recherche, à l'analyse, à l'utilisation de sources et aux euristiques et que la pensée historique est un concept qui est en général peu ou pas connu des étudiants des groupes BH-1, BH-3 et BESUS-1. Les étudiants du BESUS-4 semblent beaucoup plus familiers avec le concept de pensée historique qu'ils associent au raisonnement critique de l'historien, à l'analyse de sources ou encore à la production d'une interprétation.

Les questions du formulaire répondaient à notre troisième objectif visant à décrire les représentations des étudiants sur leur formation universitaire, en particulier si celle-ci est jugée par eux adéquatement formatrice pour leur permettre de bien enseigner la méthode historique au secondaire ; et à notre quatrième objectif, qui veut comparer les données recueillies avec celles des étudiants du BH. La première partie du questionnaire touche le parcours académique des étudiants, alors que la deuxième partie concerne plutôt leurs représentations et leurs opinions sur leur formation.

Malgré les objectifs des programmes de formation, qui était en vigueur lorsque la majorité des étudiants étaient au secondaire, les données indiquent que, de façon générale, l'enseignement de la méthode historique ne s'est pas fait au secondaire et que la majorité des étudiants en début de formation débutent leurs cours avec des connaissances limitées sur celle-ci.

Les étudiants du BH semblent plus satisfaits de leur formation sur la méthode historique que les étudiants du BESUS. D'ailleurs, il est intéressant de noter que les étudiants du groupe du BESUS-4 qui utilisaient davantage les euristiques pour analyser les sources durant le volet pratique semblent pourtant les plus insatisfaits de leur formation sur la méthode historique. On peut cependant voir cela sous un angle positif, puisque les étudiants du BESUS-4 semblent conscients des limites de leurs connaissances sur celle-ci. Les volets pratique et théorique montrent que ces limites semblent bien réelles.

## 5 DISCUSSION

Ce chapitre vise à présenter une discussion portant sur les résultats de notre analyse en les interrogeant et les mettant en relation avec les recherches et concepts présentés dans notre cadre conceptuel. Ce chapitre tient compte de la portée et des limites de notre recherche. Il sera divisé en trois sections, une sur le volet pratique, une sur le volet théorique et une autre sur le formulaire portant sur la formation universitaire des participants. Des liens explicites sont faits dans chacune des sections avec la recherche empirique qui a été présentée dans le chapitre de notre cadre conceptuel.

### 5.1 Discussion sur les données du volet pratique

Le volet pratique vise en premier lieu à répondre à notre premier objectif qui consiste à décrire l'exercice de la pensée historienne et de la méthode historique par les étudiants du BESUS ; et à notre quatrième objectif, qui veut comparer les données recueillies avec celles des étudiants du BH. Puisque nous voulons décrire la méthode historique et la pensée historienne, l'approche méthodologique qui combine les deux nous a semblé plus avantageuse, malgré les limites énoncées dans notre chapitre sur la méthodologie.

Pour l'approche méthodologique, la démarche intellectuelle pour analyser des sources se divise principalement en trois euristiques, l'indexation des sources, la corroboration et la contextualisation. Pour mesurer l'exercice de ces euristiques, les HATs de Breakstone (2014) ont l'avantage de pouvoir les isoler et d'en voir les traces sans nécessiter un long essai. Nos résultats semblent montrer que les HATs, bien qu'ils comportent des limites, nous ont permis de voir les traces de la pensée historienne des étudiants et de leur utilisation des euristiques. Cependant, les limites sont aussi évidentes. On remarque qu'ils permettent peu de faire ressortir des concepts de second ordre moins visibles comme l'empathie. Aussi, les HATs ne suscitent pas une véritable enquête historique, puisque les étudiants ne recherchent pas eux-mêmes les sources. Cela les amène à faire confiance d'emblée aux extraits inclus dans le questionnaire, de les considérer comme étant authentiques, ce qui peut avoir conduit les étudiants à regarder directement leur contenu sans chercher à vérifier leur fiabilité ni tenter de les analyser. Cependant, une telle attitude indique que la critique de source n'est pas naturelle pour plusieurs, surtout devant de courts extraits (Blouin, 2021 ; Wineburg, 2001 ; 2018b).

Alors que les études utilisant les HATS montrent surtout que le problème des étudiants universitaires et des élèves concerne leurs connaissances procédurales de la pensée historique (Breakstone, 2014 ; Smith, Breakstone et Wineburg, 2019 ; Wineburg, Smith et Breakstone, 2018), notre recherche, en posant des questions additionnelles qui guident les étudiants davantage vers une analyse critique des sources, nous a fait constater des éléments nouveaux sur l'exercice de leur pensée historique et de la méthode historique. Si on constate, comme dans les études précédentes, que les connaissances procédurales, sur « comment » analyser des sources, mettre en marche les euristiques ou faire une critique des sources semblent poser des difficultés aux étudiants, en particulier en début de formation, ce sont surtout les connaissances conditionnelles qui semblent concernées. Notre questionnaire laisse entrevoir que les étudiants, y compris du BESUS-4, ne procèdent pas d'emblée à une critique des sources, et ce, même lorsqu'ils peuvent mettre en marche les euristiques ou faire une critique de sources, si on leur demande plus explicitement de le faire.

#### **5.1.1 L'utilisation des euristiques**

Lors de notre analyse de la question 1 de la partie 1 du volet pratique, nous avons remarqué qu'une très grande partie des participants ne semblent avoir examiné les sources qu'en surface, sans chercher à les analyser, les comparer ou à tenter de les mettre en contexte. Certains étudiants s'appuyaient sur leur contenu ou les écartaient afin de laisser la place à leur propre opinion sur le nationalisme, même si la question leur demandait de façon explicite d'observer les sources. De plus, lorsqu'ils font face à des sources, la plupart des étudiants, en particulier en début de formation, ne semblent pas enclins à les analyser de façon critique, mais plutôt à chercher dans leur contenu des informations explicatives ou qui appuient leur vision, comme l'avait déjà remarqué de nombreux chercheurs (Cowgill et Waring, 2017 ; Smith, Breakstone et Wineburg, 2019 ; Wineburg, 2001 ; Wineburg, Smith et Breakstone, 2018).

Bien que le manque de temps dont ils bénéficiaient pourrait expliquer en partie que près de la moitié des étudiants qui ont répondu à cette question puissent avoir favorisé une analyse de contenu sans chercher à analyser les sources elles-mêmes, cela peut suggérer aussi que le premier réflexe des étudiants est de voir le contenu des sources, et non d'examiner les sources elles-mêmes, comme l'ont aussi observé les études qui

utilisaient les HATs (Smith, Breakstone et Wineburg, 2019 ; Wineburg, Smith et Breakstone, 2018).

Un autre élément qui permet de voir que les HATs et notre méthodologie pouvaient permettre aux étudiants d'exercer leur pensée historienne, de mettre en marche les euristiques et d'en laisser une trace est le fait qu'au moins la moitié des étudiants en fin de formation (BH-3 et BESUS-4) ont utilisé deux ou trois euristiques. Cela pourrait aussi indiquer un possible lien entre la formation universitaire des étudiants et leur propension à utiliser davantage les euristiques pour analyser des sources historiques. En effet, en comparaison, plus de la moitié des étudiants des groupes en début de formation (BESUS-1 et BH-1) n'ont utilisé qu'une seule euristique ou moins. L'acquisition de meilleures connaissances procédurales pourrait fournir une explication, tout comme l'apprentissage de connaissances sur le contenu pourrait avoir un impact, puisque, selon certains auteurs, ces dernières aident à mieux mettre en marche les euristiques, en particulier l'euristique de la contextualisation (Huijgen, van Boxtel, van de Grift et Holthuis, 2017 ; Nokes, Dole et Hacker, 2007 ; Reisman, 2012). Cependant, le fait que notre étude ne soit pas longitudinale nous demande une grande prudence sur tout ce qui concerne le développement de la pensée historienne des étudiants au cours de leur formation universitaire.

Pour l'euristique de l'indexation des sources – *sourcing* –, notre analyse indique qu'elle a été utilisée par les étudiants, mais le plus souvent de façon très minimale, en ne citant que l'auteur de la source. La contextualisation est, des trois euristiques, celle qui semble utilisée le plus rarement. Comme nous l'avons vu dans notre problématique et notre cadre conceptuel, la contextualisation est généralement l'euristique la moins utilisée et celle qui cause le plus de difficultés aux novices, élèves du secondaire comme étudiants universitaires de premier cycle en histoire (Monte-Sano, 2010 ; Nokes, Dole et Hacker, 2007 ; Reisman, 2012 ; Sendur, van Boxtel et van Drie, 2021 ; Sendur, van Drie et van Boxtel, 2021 ; Smith, Breakstone et Wineburg, 2019 ; Van Drie, Braaksma et van Boxtel, 2015 ; Wineburg, 2001 ; Wineburg, Smith et Breakstone, 2018). Notre recherche indique aussi qu'il en est allé de même pour nos participants de façon générale.

On remarque cependant que près de la moitié des étudiants du BESUS-4 ont cherché à

tenir compte du contexte historique et qu'ils l'ont même utilisé davantage que le *sourcing*. Comme certains chercheurs le suggèrent, de meilleures connaissances portant sur un sujet, ici le nationalisme québécois et canadien-français, pourrait avoir facilité la contextualisation des sources (Huijgen, van Boxtel, van de Grift et Holthuis, 2017 ; Nokes, Dole et Hacker, 2007 ; Reisman, 2012). La corroboration a été l'heuristique la plus utilisée des trois, mais par moins de la moitié des participants qui ont répondu à la question. Alors que, chez les trois autres groupes, moins de la moitié des étudiants utilisent cette heuristique, le groupe du BESUS-4 se distingue encore une fois avec plus de la moitié de ses étudiants qui la mettent en marche. Ces observations semblent indiquer, comme l'affirme l'approche holistique, que de meilleures connaissances sur ce qui constitue les éléments de la pensée historique et de la méthode historique facilitent leur mise en marche (Stoel, Van Drie et Van Boxtel, 2016).

On peut donc voir que les groupes en fin de formation utilisent davantage les heuristiques lorsqu'ils sont confrontés à des sources écrites. Même dans le format particulier associé aux HATs et à notre méthodologie, lequel présente des documents avec un contenu limité et offre peu temps aux étudiants pour répondre aux questions, la majorité des étudiants en fin de formation manifeste des traces explicites de l'utilisation des heuristiques, alors que la majorité des étudiants en début de formation ne les mettent pas en marche ou en laissent moins de traces. L'absence de traces des heuristiques ne veut pas dire absence de pensée historique pour autant, mais peut suggérer que laisser des preuves de sa démarche intellectuelle n'est pas une habitude chez l'étudiant, comme citer ses sources et appuyer ses écrits par de la preuve et une argumentation. Soulevons aussi que la recherche considère qu'il est important de mettre en marche l'ensemble des trois heuristiques pour exercer une pensée historique efficace et que seulement une minorité d'étudiants, y compris du BH-3 et du BESUS-4, l'ont fait. Cela concorde avec les différentes études sur les étudiants universitaires en histoire (Wineburg, Smith et Breakstone, 2018) ou sur les enseignants (Voet et De Wever, 2017; Cowgill et Waring, 2017) qui constatent des lacunes dans leur mise en marche d'une démarche d'analyse de sources.

On constate que les étudiants qui ont affirmé ne pas avoir vu la méthode historique ou la pensée historique durant leurs études préuniversitaires présentent une moyenne supérieure d'utilisation des heuristiques en comparaison de ceux qui ont abordé ces

concepts durant ces études. Ceci semble indiquer que si ces concepts ont été abordés avant leur entrée à l'université, ils ne l'ont pas été de façon suffisante ou adéquate pour leur permettre de mettre en marche la méthode historique ou leur pensée historienne de façon efficace. Cela peut concorder avec la théorie de l'approche méthodologique qui demande de mettre systématiquement en marche les euristiques (Nokes, Dole et Hacker, 2007 ; Wineburg, 2001), mais aussi avec les approches conceptuelle et holistique qui demandent de bien comprendre les concepts de second ordre et savoir pourquoi, quand et comment les utiliser (Stoel, Van Drie et Van Boxtel, 2016), ce qui nécessite un long processus d'apprentissage que ne permettrait pas un contact superficiel avec ces concepts (Shemilt, 1983 ; Lee et Ashby, 2000 ; Lee et Shemilt, 2003 ; VanSledright et Limon, 2006). Cela rappelle que même si une minorité des étudiants ont vu la méthode historique avant le début de leur formation universitaire, leurs connaissances sur celle-ci semblent limitées.

Il faut aussi faire attention de ne pas associer l'utilisation des euristiques à la qualité de la pensée historienne quand on regarde les résultats de notre recherche. Le volet pratique voulait vérifier si les étudiants mettaient en marche les euristiques, même minimalement. Il ne cherchait pas à évaluer la qualité de leur mise en marche ni si leur interprétation des sources était de qualité. Il est d'ailleurs intéressant de remarquer que, dans certaines réponses, les étudiants qui ont analysé les sources en utilisant les euristiques ont été amenés à en tirer des informations erronées, comme nous l'avons vu dans notre analyse. D'autres outils seraient plus adéquats pour évaluer la qualité de la pensée historienne, en laissant plus de temps aux participants pour produire un plus large contenu, pour réfléchir et accéder à d'autres sources (primaires comme secondaires), pour contextualiser et corroborer. Cependant ils comportent aussi des limites, parfois très importantes, surtout dans le cadre d'un projet de recherche doctoral où le chercheur est seul. L'évaluation de la qualité de la pensée historienne amène un élément interprétatif et subjectif beaucoup plus important qu'avec notre méthodologie. Il est de plus difficile d'élucider et d'évaluer une chose invisible comme le raisonnement historique et les concepts de second ordre (VanSledright, 2014). Par exemple, si on laisse les étudiants procéder à une véritable enquête historique, on risque de ne pas connaître les sources qu'ils ne choisiront pas ni de savoir pourquoi.

Notre analyse indique que devant des sources avec un contenu très restreint, les

étudiants cherchent tout de même à y trouver une réponse explicative. Même devant un nombre limité de sources, ils peuvent en mettre de côté et n'en favoriser que quelques-unes pour appuyer leur explication. On constate la différence avec les historiens qui, devant des sources limitées, fonctionnent en se questionnant, avec prudence (Wineburg, 2001), ce qui contraste avec la majorité des réponses des étudiants qui décrivaient leur version du nationalisme et de l'histoire du Québec alors que la question demandait d'observer les sources. Il ne faut pas oublier que les manuels et les cahiers d'exercices contiennent eux aussi de simples extraits de documents écrits, des informations limitées, des photos et des images accompagnées ou non de notices, et que les exercices qu'ils proposent demandent souvent de courtes réponses qui n'exigent pas d'enquête historique (Boutonnet, 2013). Devant de tels documents et outils, s'ils ne mettent pas adéquatement eux-mêmes en marche leur pensée historique, les futurs enseignants risquent de ne pas adopter une posture critique et prudente, et favoriser l'idée d'utiliser ces informations limitées pour simplement appuyer leur interprétation, comme l'a remarqué Boutonnet (2018). Il faut tenir compte du fait que le BESUS ne vise pas à former des historiens qui feront de longues enquêtes historiques et dont les résultats seront examinés par leurs pairs, mais des spécialistes de la méthode historique et de son enseignement, qui doivent connaître les bases de celle-ci et apprendre aux élèves à savoir mettre en marche leur pensée historique pour analyser des sources, même et surtout quand elles ne contiennent que des informations limitées.

### 5.1.2 L'utilisation des sources

Le caractère informatif des sources est la raison la plus fréquente donnée par les étudiants pour privilégier ou pour la rejeter. Cela peut cependant indiquer avant tout un rapport avec leur compréhension du but de l'exercice (se renseigner sur le nationalisme). En revanche, si on regarde la recherche en didactique, le caractère informatif des sources est souvent privilégié par les élèves qui recherchent des informations directement dans le texte (Wineburg, 2001). Devant des sources qui contredisent leur manuel, les élèves favorisent le récit clair et explicatif du manuel (Honig et Porat, 2019 ; Paxton, 1997), ce qui peut expliquer pourquoi les sources secondaires 4 et 5 ont été souvent favorisées par les étudiants.

Devant le choix de sources à privilégier ou à écarter, il est possible que les étudiants se



soient sentis obligés de choisir parmi les sources au lieu de toutes les choisir ou de n'en choisir aucune. Cependant, aucun commentaire en ce sens n'apparaît dans les réponses et qui peut suggérer qu'ils ont perçu une telle obligation. D'ailleurs, certains ont mentionné que toutes les sources leur semblaient utiles à la question 2 ou qu'aucune source ne leur semblait moins utile à la question 3. Les étudiants semblent donc avoir compris qu'ils avaient la possibilité de choisir toutes les sources ou aucune. Mais les questions auraient pu être plus claires en ce sens.

De nombreux étudiants ont produit un récit explicatif à la question 1 et plusieurs ont plutôt favorisé les sources qu'ils jugeaient informatives sur le nationalisme laissant penser que la forme du récit explicatif est favorisée, soit pour répondre à une question de nature historique, soit lorsque vient le temps de choisir les sources pour y répondre. Les étudiants en première année mettent peu en marche les euristiques et privilégient l'aspect informatif et objectif de la source pour trouver une réponse directe à la question. Lorsque ces deux éléments sont jugés absents d'une source par les étudiants en début de formation, ils la trouvent moins utile. Le même type de comportement face à des sources a été relevé chez des élèves et des étudiants universitaires avec les HATs (Smith, Breakstone et Wineburg, 2019 ; Wineburg, Smith et Breakstone, 2018).

Si l'analyse de nos données indique que la source 2 a été mise de côté parce que des étudiants ne la trouvaient pas assez informative sur le nationalisme, elle a aussi été rejetée par des étudiants qui n'appréciaient pas son auteur ou son contenu ou qui la trouvaient trop subjective. On peut faire le lien avec les observations de Nokes (2010) et VanSledright (2002) qui avaient remarqué que les enseignants ont tendance à écarter les sources contredisant leur position. Une telle pratique peut nuire au développement de la pensée historique des élèves, car ces derniers ne sont pas confrontés à des sources multiples qui leur permettent de problématiser, de voir la complexité d'une situation historique et de construire leur propre interprétation (Dalongeville, 2006). Il est important que les futurs enseignants tiennent compte de sources multiples et contradictoires, qui offrent d'autres perspectives, mais aussi que la subjectivité n'est pas un défaut en soi, car elle nous renseigne sur les intentions de l'auteur ou sur le contexte de sa production.

Comme le suggère l'étude de Wineburg (2001), les étudiants ont tendance à chercher

des réponses toutes faites dans les sources au lieu de les critiquer et de leur poser des questions. Notre analyse des données semble suggérer la même chose. Le format des HATs, avec ses courtes questions, ses petits extraits de documents et un temps limité, peut avoir influencé cette approche « copier-coller » des étudiants, mais on constate que plusieurs étudiants ont aussi confronté les sources et tenu compte de leurs différences et similitudes en plus de mettre en marche les euristiques, laissant entendre que notre méthodologie n'était pas un obstacle insurmontable à une approche critique de la part des étudiants. Précisons que cela ne veut pas dire que les étudiants qui ont fait du « copier-coller » ou qui se sont appuyés uniquement sur leurs connaissances antérieures sur le nationalisme ne sont pas capables de mettre en marche les euristiques ou la pensée historienne. Mais cette démarche ne semble pas se faire par habitude pour beaucoup d'étudiants, alors que l'approche méthodologique suggère qu'elle doit être faite de façon systématique et que l'analyse des sources se déroule en tout temps, comme le font automatiquement les historiens (Nokes, 2013 ; Nokes, Dole et Hacker, 2007 ; Wineburg, 2001). Ceci est cohérent avec l'approche que suggèrent de nombreux historiens et didacticiens, car les sources doivent être avant tout critiquées – par exemple à l'aide d'une critique interne et externe – et corroborées (Bourgin, 1955 ; Dhoquois, 1991 ; Langlois et Seignobos, 1992 ; Halphen, 1946 ; VanSledright, 2014).

Si on observe les groupes de façon séparée, on constate que les critères principaux pour préférer ou rejeter une source sont très similaires, sauf pour le groupe BESUS-4. Les groupes BH-1, BH-3 et BESUS-1 ont surtout favorisé le fait que la source choisie était informative pour justifier leur choix, alors que le groupe BESUS-4 a autant cité cette raison que le fait que la source puisse éclairer le contexte historique. Le groupe du BESUS-4 semble accorder une plus grande importance à cette euristique et au fait qu'une source peut renseigner sur un contexte que les trois autres groupes. Cependant, même pour le groupe du BESUS-4, il ne s'agit pas de la majorité de ses étudiants. Par contre, les volets pratique et théorique indiquent que les étudiants du BESUS-4 semblent beaucoup plus à l'aise avec la contextualisation, qui causerait des difficultés aux élèves comme aux étudiants universitaires, selon plusieurs études (Monte-Sano, 2010 ; Nokes, Dole et Hacker, 2007 ; Reisman, 2012 ; Sendur, van Boxtel et van Drie, 2021 ; Sendur, van Drie et van Boxtel, 2021 ; Van Drie, Braaksma et van Boxtel, 2015 ; Wineburg, 2001).

La partie 2 du volet pratique semble concorder avec l'idée que, devant une source, le réflexe des étudiants est de voir le contenu, surtout lorsqu'il s'agit d'une source iconographique, mais que plusieurs adoptent une attitude critique si on leur demande de « réfléchir comme des historiens ». D'abord, nous remarquons que les données recueillies à la question 1 de la partie 2 du volet théorique sont similaires aux résultats de l'étude de Wineburg, Smith et Breakstone, 2018. Dans cette étude 94 % des 78 étudiants universitaires en histoire n'avaient pas tenu compte de la notice biographique accompagnant l'image, seulement de l'image. À la question 1 de la Partie 2, 81,65 % de nos participants qui ont répondu à la question ont décrit le tableau sans faire une analyse de source que permettait pourtant la notice biographique : date de production, auteur, un certain contexte. Encore une fois, le format de la question, le fait que la source est unique et que le contenu écrit était limité a pu jouer sur l'approche descriptive des étudiants. Cependant, deux éléments nous indiquent que la pensée historienne pouvait se manifester dans cet exercice.

D'abord, 18,35 % des étudiants ont fait une certaine analyse de la source en tenant compte de l'auteur, de la date de production ou du contexte, montrant qu'il était possible de mettre en marche, au moins de façon minimale ou sous forme d'interrogation, les deux euristiques que nous voulions observer avec cette question : le *sourcing* et la contextualisation. Deuxièmement, nous avons ajouté une deuxième question à cet exercice qui demandait aux étudiants de voir son utilité pour un historien. À cette question, 44,5 % des étudiants ont soulevé que le tableau est une interprétation de l'auteur et qu'il a été produit des siècles après les événements, dans un contexte différent. L'attitude critique des étudiants et leur recours à la pensée historienne et aux euristiques se sont donc manifestés chez près de la moitié des étudiants, devant la même source, simplement par une consigne supplémentaire. Cette consigne supplémentaire nous permet de prendre un certain recul vis-à-vis les observations de Wineburg, Smith et Breakstone (2018). En effet, confrontés à une source, surtout iconographique, les étudiants semblent ne tenir compte que de la surface, du contenu de la source et ne traite pas de la notice. Mais quand on leur demande de penser comme des historiens, ils adoptent davantage une démarche critique, analysent la source et tiennent compte de la notice.

Cet exercice nous montre encore une fois que la pensée historienne peut se manifester

chez les étudiants, mais qu'il faut la susciter, qu'il faut les guider et qu'ils ne semblent pas la mettre en marche automatiquement devant des sources. Rappelons que les compétences conditionnelles sont centrales à l'enseignement d'une discipline, car elles permettent le transfert des apprentissages et l'acquisition d'une expertise (Tardif, 1997). L'enseignant doit savoir dans quelles circonstances il doit utiliser une démarche, « pourquoi » et « quand » il doit mener telle opération (Tardif, 1997). Ce sont les connaissances conditionnelles des étudiants portant sur la méthode historique et la pensée historienne qui semblent les plus limitées, davantage que les connaissances strictement procédurales. Ces dernières se manifestent davantage que dans l'étude de Wineburg, Smith et Breakstone (2018), dès lors qu'on donne aux étudiants la consigne de penser comme des historiens.

## **5.2 Discussion sur les données du volet théorique**

Le volet théorique veut répondre à notre deuxième objectif spécifique de recherche en brossant un portrait des connaissances et représentations des étudiants du BESUS portant sur les concepts de méthode historique et de pensée historienne ainsi que sur les éléments essentiels à leur exercice ; et à notre quatrième objectif, qui veut comparer les données recueillies avec celles des étudiants du BH. Il demandait aux étudiants de définir dans leurs mots les concepts d'histoire, de méthode historique et de pensée historienne.

### **5.2.1 Le concept d'histoire**

Les réponses à la question A – qu'est-ce que l'histoire ? – suggèrent que les étudiants associent, en général, l'histoire au fait d'étudier le passé plutôt qu'à construire une interprétation du passé à l'aide d'une méthode critique pour analyser des sources ou même produire une explication ou un récit. On peut suggérer l'hypothèse que les étudiants associent leur formation en histoire à l'idée d'étudier le passé, donc les récits ou les interprétations proposées par les historiens, plutôt qu'à apprendre une méthode et une pensée pour construire eux-mêmes une interprétation. Cette observation nous semble importante, puisque Martineau (1999b) avance que l'enseignement de l'histoire à l'université souhaite surtout communiquer un récit du passé, ce qui peut influencer la perception des futurs enseignants d'histoire du secondaire sur cette discipline et son enseignement.

Les affirmations de Wineburg (2001) semblent s'observer aussi dans l'analyse de nos données quand on fait le lien entre les réponses à la question A et celles du volet pratique : les étudiants chercheraient d'abord dans les sources des réponses précises qui expliquent un évènement, qui décrit le passé qui semble pour eux le véritable objet d'étude de l'histoire.

### 5.2.2 Le concept de méthode historique

Les réponses à la question B – Comment définiriez-vous la méthode historique et quelles en seraient les étapes que vous jugez essentielles et pourquoi ? – indiquent qu'une partie substantielle des étudiants débute leur formation sans connaître le concept de la méthode historique, puisque près du tiers des étudiants en début de formation ont déclaré explicitement ne pas savoir ce qu'est-ce la méthode historique, ce qui tend à confirmer les affirmations de Wineburg (2001) sur le fait que les étudiants débutent leur formation avec des connaissances très limitées sur la méthode historique et la pensée historique. Cependant, il est plus difficile de corroborer son affirmation que l'université tient leurs connaissances pour acquises sans les vérifier. Aucun étudiant en fin de formation n'a indiqué ne pas connaître la méthode historique (au contraire des étudiants en début de formation) et dans leurs réponses au formulaire, la majorité de ces étudiants, y compris des étudiants en début de formation, ont déclaré que leur formation a changé leur perception de l'histoire. Il semblerait que la formation au BESUS comme au BH ait contribué à développer en partie leurs connaissances sur la méthode historique. Cependant nos outils ne nous permettent pas de décrire ou qualifier ce développement ni de savoir si l'université tient ou non pour acquis que les étudiants entrent avec des connaissances, même de base, sur la méthode historique. Une étude longitudinale serait nécessaire pour décrire le développement de telles connaissances chez les étudiants.

Les réponses des étudiants privilégient l'idée que la méthode historique doit s'appuyer sur des sources ou des preuves, en particulier les étudiants en fin de formation. En général, les étudiants associent surtout la méthode historique à une recherche de sources, primaires et même secondaires, dans le but de les analyser. Notons que la méthode historique est rarement associée à une méthode leur permettant d'« étudier le passé », alors que l'histoire était en majorité associée à cet élément à la question A. Il semble

que, confrontés à la notion de « méthode », les étudiants mentionnent davantage des éléments liés à l'analyse de sources et que la notion de « passé » est mise de côté. On peut donc voir que la représentation des étudiants change dès lors que les termes utilisés renvoient à une méthodologie. Les étudiants du BESUS-4 sont ceux qui ont donné en moyenne une description de la méthode historique qui se rapproche le plus de l'approche méthodologique et qui ont le plus mis en marche les euristiques dans le volet pratique. Les connaissances théoriques des étudiants pourraient donc avoir un impact sur la stratégie des étudiants devant des sources, comme le suggère l'approche holistique (Gestsdóttir, van Boxtel et van Drie, 2018 ; Huijgen, van Boxtel, van de Grift et Holthuis, 2017 ; Stoel, Van Drie et Van Boxtel, 2016).

Ainsi, si mettre systématiquement en marche les euristiques devant des sources pourrait être une façon de développer l'apprentissage de la méthode historique des étudiants (Nokes, 2013 ; Nokes, Dole et Hacker, 2007 ; Wineburg, 2001), il serait tout aussi judicieux de chercher aussi le développement de leurs connaissances théoriques. Ces connaissances sont de toute façon essentielles pour un enseignant (Tardif, 1997).

On constate dans les réponses des étudiants que les éléments liés aux concepts de second ordre sont moins présents que les euristiques, ce qui pourrait expliquer qu'en général les étudiants n'ont pas utilisé de concepts de second ordre ni laissé de trace de leur utilisation dans le volet pratique. Cependant, il faut être très prudent avec cette hypothèse. Les HATs de Wineburg sont des outils qui ont été conçus pour observer l'exercice des euristiques, et non des concepts de second ordre qui laissent peu de traces visibles et demandent des outils qui permettent aux participants d'expliquer ou d'expliquer leur raisonnement (VanSledright, 2014).

### 5.2.3 Le concept de pensée historique

Les réponses à la question C – Comment définiriez-vous la pensée historique (ou pensée historique) et quels seraient ses principaux éléments et leurs fonctions ? – laissent entrevoir que ce concept est peu connu des étudiants. Notre cadre conceptuel a montré que la notion de méthode historique est privilégiée dans le monde francophone, en particulier chez les historiens. Cela peut expliquer pourquoi la majorité des étudiants de BH-1 et BH-3 ont affirmé ne pas connaître la notion de pensée historique ou

historique. Il faudrait tenir compte de cela dans les prochaines études sur la méthode historique si on compare les étudiants du BH avec ceux du BESUS.

On retrouve dans les réponses du BESUS-4 des définitions de la pensée historique et des éléments qui l'associent à une pensée critique, à une interprétation de l'historien, à l'idée de problématiser, à la méthode historique et aux euristiques. La pensée historique apparaît ainsi très proche de la conception que s'en font les chercheurs de l'approche méthodologique (Nokes, Dole et Hacker, 2007 ; Reisman, 2012 ; Smith, Breakstone et Wineburg ; Wineburg, 2001). Le lien avec l'interprétation et la méthode historique laisse entendre que la pensée historique semble être perçue comme le raisonnement critique de l'historien qui utilise la méthode historique et les euristiques pour analyser des sources et construire une interprétation. Précisons toutefois que, si les réponses de certains étudiants du BESUS-4 présentent une telle définition de la pensée historique et de ses éléments, il s'agit néanmoins d'une minorité et notre analyse suggère aussi, comme celles de Wineburg, Smith et Breakstone (2018), que la majorité des étudiants éprouvent des difficultés à mettre en marche l'ensemble des euristiques.

### **5.3 Discussion sur les données issues du formulaire**

Le formulaire est un outil construit autour de notre troisième objectif spécifique et permettant aussi de comparer les données du BH avec celles du BESUS, pour répondre à notre quatrième objectif. On note d'abord que la très grande majorité des étudiants affirment ne pas avoir vu la méthode historique au secondaire et qu'une minorité aura vu ce concept durant les études collégiales. Il aurait d'ailleurs fallu permettre aux étudiants de préciser un peu mieux ce contact avec la méthode historique, peut-être par un choix de réponses, car on ignore si ces étudiants ne l'ont vu que superficiellement ou en détail.

Rappelons que Wineburg (2001) avance que l'enseignement universitaire de premier cycle se base sur l'idée que les étudiants maîtrisent déjà les méthodes et les concepts disciplinaires fondamentaux avant de commencer l'université. Cependant, la méthode historique semble bien être abordée durant les études universitaires puisque la totalité des étudiants qui terminent leur formation affirme qu'elle leur a été enseignée durant leurs études universitaires. De plus, la majorité des étudiants en fin de formation

affirment que leur perception sur l'histoire a changé et leurs réponses laissent entendre que leur programme respectif semble les avoir aidés à se former une image de l'histoire qui se base sur une méthode et des sources. Contrairement à ce qui pouvait s'observer dans d'autres études sur les étudiants en enseignement (Charland, 2004) ou les enseignants québécois (Moisan, 2010 ; Lanoix, 2015), l'ensemble des étudiants de notre étude semblent favoriser ou être plutôt favorables à l'idée d'associer d'abord l'histoire à une science se basant sur une analyse de sources et qui tient compte de multiples perspectives.

L'absence de précision sur l'importance qui a été accordée à la méthode historique et à la pensée historique durant leurs cours universitaires ne permet pas de voir si elle a été vue superficiellement ou en détail, ni dans quel cours elle était mise de l'avant. De telles données seraient intéressantes puisque simplement survoler la méthode historique et la pensée historique durant un cours universitaire peut aider à mieux définir ces concepts, mais ne sera probablement pas suffisant pour en maîtriser la mise en marche (Gallagher, 2022). Si on ne peut mesurer le développement de leurs connaissances durant leur formation universitaire, on remarque des indices qui suggèrent un tel développement et surtout une attitude favorable à ce développement. Notre méthodologie ne nous permet pas de confirmer ou infirmer si le nombre de cours disciplinaires en histoire permet de mieux développer la pensée historique, comme l'affirment certains (Rouillard, 2014). Avec en moyenne le double du nombre de cours complétés d'histoire, d'histoire du Québec et du Canada et de méthodologie, les étudiants du BH-3 se sont distingués de leurs vis-à-vis du BH-1 et aussi du BESUS-1, mais n'ont pas manifesté plus de connaissances, théoriques ou pratiques, que les étudiants du BESUS-4.

La confusion qu'a semblé créer chez certains la question 9 du formulaire, portant sur les sources primaires et secondaires, et le fait que les sources primaires ont été souvent analysées comme des sources secondaires dans le volet pratique afin d'en tirer des informations directement dans le texte, laisse peut-être penser que la notion de sources primaire et secondaire, dont le caractère est surtout lié aux questions qu'on leur pose, n'est peut-être pas bien connu des étudiants. En oubliant la mise en garde de Wineburg (2001), nous avons nous-mêmes tenu pour acquis que les étudiants étaient familiers avec la notion de sources primaires et secondaires. Il aurait été intéressant de questionner les élèves sur leurs représentations de ces sources, qu'est-ce qui les



distingue et pourquoi elles sont utiles à l'historien. Cela aurait permis de mieux analyser leur façon d'en tirer de l'information, d'autant plus que la littérature portant sur la pensée historique et la méthode historique la base essentiellement sur des sources à analyser. Cette importance des sources est soulignée dans les travaux d'historien (Carr, 1972 ; Collingwood, 1956 ; Dhoquois, 1991 ; Langlois et Seignobos, 1992 ; Marrou, 2007), par les chercheurs de différentes approches didactiques (De La Paz et Felton, 2010 ; Martineau, 2010 ; Seixas et Morton, 2013 ; Sendur, Van Boxtel et Van Drie, 2021 ; VanSledright et Afflerbach, 2005 ; Wineburg, 2001) et par les programmes de formation (Gouvernement du Québec, 2004 ; 2007 ; 2017).

Les étudiants du BESUS-4 sont les plus critiques sur leur formation. On peut se questionner sur l'impact de cette opinion sur leur carrière d'enseignants d'histoire. Si de futurs étudiants ne considèrent pas avoir été assez bien formés pour enseigner la méthode historique, prioriseront-ils cet enseignement dans leurs cours ? Les étudiants du BESUS-4 semblent comprendre l'importance de la méthode historique, des sources, de la pensée critique et sont capables de cette méthode en marche. Or, nos résultats indiquent que leurs connaissances pratiques et théoriques sont limitées et que les étudiants du BESUS-4 en sont conscients. On peut soulever l'hypothèse que certains de ces étudiants ne la mettront pas au cœur de leur enseignement et préféreront peut-être enseigner un récit du passé ou transmettre une culture générale comme semblent l'avoir constaté de nombreux chercheurs (Barton et Levstik, 2003 ; 2004 ; Charland, 2004 ; Karwera, 2012 ; Lanoix, 2015 ; Linenthal et Englehardt, 1996 ; Moisan, 2010 ; Van Hover et Yeager, 2007). De plus, s'ils ont eux-mêmes de la difficulté à utiliser et définir les étapes de la méthode historique, ils risquent aussi de penser que leurs étudiants n'en seront pas capables non plus.

Le contraste avec les réponses des étudiants du BH-3 est manifeste, puisque tous les étudiants de ce groupe considèrent leur formation adéquate pour former des professionnels de la méthode historique. Cependant, il faut noter que si nous avons posé la même question que celle du BESUS, en leur demandant si leur formation leur permet d'être des professionnels de son enseignement, la réponse aurait pu être différente, de même si nous avons posé aux étudiants du BESUS la même question que celle du BH. Il aurait peut-être fallu poser les deux questions aux étudiants de façon séparée.

Une partie significative des étudiants du BESUS-4 paraissent conscients des limites de leurs connaissances sur la méthode historique, ce qui constitue des données nouvelles pour la recherche en didactique de l'histoire. Cette prise de conscience est à la fois intéressante pour orienter la formation universitaire et pour permettre de mieux comprendre certaines réticences des enseignants face à la méthode historique constatées depuis longtemps par les chercheurs (Barton et Levstik, 2003 ; 2004 ; Hansen et Puustinen, 2021 ; Lanoix, 2015 ; Moisan, 2010 ; Paxton, 1997 ; Van Hover et Yeager, 2007 ; Wineburg, 2001 ; 2018b).

## 6 CONCLUSION

Pour conclure notre recherche, nous présentons un rappel des chapitres, puis nous nous intéressons aux retombées scientifiques et sociales de notre étude. Finalement, nous présentons quelques perspectives de recherches qui pourraient découler de notre analyse.

### 6.1 Rappel des chapitres

Encadrée d'une introduction et de la présente conclusion, notre thèse s'est construite autour de cinq chapitres : la problématique, le cadre conceptuel, la méthodologie, l'analyse des résultats et la discussion. Il nous semble important de résumer ici ces chapitres.

Notre problématique a souligné que la recherche en didactique de l'histoire et les programmes de formation mettent l'apprentissage et l'utilisation des savoirs disciplinaires au cœur de l'enseignement de l'histoire au secondaire, en particulier la méthode historique qui fait partie des compétences à développer chez les élèves. Cependant, les études indiquent que les enseignants délaissent l'enseignement de ces savoirs, au profit d'une histoire axée sur l'étude du passé et l'apprentissage de faits. Notre problématique nous a amenés à nous poser la question de recherche suivante : quelles connaissances les futurs enseignants d'histoire possèdent-ils sur la méthode historique et la pensée historienne, des savoirs qu'ils devront enseigner au secondaire ?

Le cadre conceptuel nous a permis de définir des concepts importants pour répondre à notre question de notre recherche : les connaissances, en particulier la différence entre les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles ; la méthode historique ; la pensée historienne. Alors que la méthode historique fait plutôt consensus, la pensée historienne peut se concevoir différemment selon différentes approches. L'approche méthodologique l'associe à une méthode que l'on doit apprendre le plus tôt possible et qui est semblable à la méthode historique comme la définissent les historiens francophones. Elle s'articulerait autour de trois euristiques : origine de la source (*sourcing*), corroboration et mise en contexte. L'approche conceptuelle conçoit plutôt la pensée historienne comme la mise en marche intellectuelle de différents concepts qui seront développés en étape au courant de la formation des élèves. L'approche holistique, quant à elle, englobe les éléments méthodologiques et conceptuels des deux

autres approches. Plusieurs chercheurs et théories gravitent autour de ces trois approches qui se complètent plus qu'elles ne s'opposent. Notre cadre conceptuel nous a permis de formuler quatre objectifs pour répondre à notre question de recherche : (1) décrire l'exercice de la pensée historique et de la méthode historique par les étudiants universitaires inscrits au baccalauréat en enseignement de l'univers social au secondaire ; (2) brosser un portrait de leurs connaissances et de leurs représentations portant sur les concepts de méthode historique et de pensée historique ainsi que sur les éléments essentiels à leur exercice ; (3) décrire leurs représentations de la formation universitaire, en particulier si celle-ci est jugée par eux adéquatement formatrice pour leur permettre de bien enseigner la méthode historique au secondaire ; (4) comparer les données recueillies chez les étudiants du baccalauréat en enseignement de l'univers social au secondaire à ceux inscrits au baccalauréat en histoire pour observer les similarités et les différences avec un programme de premier cycle universitaire essentiellement disciplinaire.

Notre méthodologie s'est construite autour d'outils visant à répondre à nos quatre objectifs. Nous avons opté pour des outils développés par l'approche méthodologique, les HATs de Breakstone (2014). Les HATs de Breakstone (2014) qui servent à évaluer l'utilisation des euristiques à l'aide de réponses courtes données par des participants confrontés à des sources historiques. Les euristiques semblent aussi plus faciles à observer que certains concepts associés à l'approche conceptuelle ou holistique, comme l'empathie ou la conscience historique, car elles laissent des traces. De plus, on peut observer l'utilisation des euristiques autant chez les élèves du primaire que chez les étudiants universitaires ou chez les historiens.

Nous avons ajouté à ce volet des questions visant à mieux comprendre le choix ou le rejet de sources par les participants et mieux décrire leur pensée historique. Pour brosser ce portrait des connaissances théoriques des étudiants sur les contenus disciplinaires, nous avons voulu innover en enrichissant notre volet pratique d'un volet théorique qui demandait aux étudiants de donner une définition de trois concepts : l'histoire ; la méthode historique et ses étapes essentielles ; la pensée historique, ses principaux éléments et leurs fonctions. Finalement, nous avons construit un questionnaire servant à présenter la formation universitaire de nos participants et à recueillir leurs représentations sur cette formation.

Notre méthodologie nous a permis de recueillir un nombre important de données et leur analyse a permis de voir des liens entre les différents volets. Le volet pratique montre que la majorité des étudiants de tous les groupes ne mettent pas adéquatement en marche la méthode historique, négligeant certaines euristiques. Plusieurs étudiants se contentent de trouver de l'information directement dans le contenu des sources, sans les analyser de façon critique. Les données recueillies durant le volet pratique et théorique suggèrent que les connaissances théoriques et pratiques des étudiants des quatre groupes présentent plusieurs limites. Cependant, les étudiants en fin de formation, surtout du BESUS-4, ont en général de meilleures connaissances théoriques et procédurales et même conditionnelles de la méthode historique et de la pensée historienne que ceux qui débutent leur formation.

Les réponses du formulaire indiquent que les étudiants débutent leurs études universitaires sans avoir de véritables connaissances sur la méthode historique et la pensée historienne, mais qu'ils verront la méthode historique durant leurs études universitaires. Cependant, la pensée historienne est davantage une notion associée à la formation du BESUS. Les étudiants du BESUS semblent plus critiques de leur formation universitaire que ceux du BH. D'ailleurs, près de la moitié des étudiants en fin de formation de ce programme considèrent que leur formation ne leur a pas permis de se percevoir comme des professionnels de l'enseignement de la méthode historique. Si notre analyse tend à montrer que la formation a pu contribuer à développer de meilleures connaissances chez les étudiants du BESUS-4 et du BH-3, nous avons aussi constaté que ces connaissances étaient néanmoins limitées et qu'ils avaient de la difficulté à mettre en marche la méthode historique, surtout sans consignes explicites.

Finalement, notre discussion nous a donné l'occasion de nous interroger sur la portée et les limites de notre recherche en mettant nos résultats en relation avec la recherche présentée dans notre cadre conceptuel. L'ajout d'outils et de questions additionnelles nous autorise à prendre un certain recul avec les autres recherches qui utilisent les HATs de Breakstone (2014), en particulier Wineburg, Smith et Breakstone, 2018. Nous constatons comme dans ces études des limites aux connaissances procédurales des étudiants. Cependant, nous leurs connaissances théoriques sur la pensée historienne et la méthode historique peuvent avoir un impact positif sur leurs connaissances procédurales. Surtout, nous observons surtout que les difficultés des étudiants

concernent surtout leurs connaissances conditionnelles (savoir « pourquoi » et « quand » utiliser la méthode historique et les euristiques) et que si nous demandons aux étudiants de penser comme des historiens ou de réfléchir sur l'utilité des sources, leur pensée historique se manifeste davantage.

## 6.2 Retombées scientifiques

Notre recherche, autant sur le plan de sa méthodologie que des résultats qu'elle a permis d'obtenir, pourrait avoir des retombées scientifiques importantes dans le domaine de la didactique de l'histoire. Ces retombées sont de deux ordres : d'abord, elle permet de développer de nouveaux outils d'évaluation pour ajouter une dimension théorique à l'analyse de leurs connaissances sur la pensée historique et la méthode historique tout en faisant des liens avec leurs représentations de ces concepts ; deuxièmement, elle oriente les prochaines recherches vers de nouvelles questions qui permettront de mieux comprendre et évaluer la formation universitaire au BESUS et au BH.

Le volet théorique et le formulaire sur la formation représentent une innovation par rapport à la grande majorité des recherches de l'approche méthodologique qui évaluent le développement de la pensée historique de participants. La grande majorité de ces études s'intéressent aux manifestations de la pensée historique et à la mise en marche des euristiques, sans s'interroger sur les connaissances théoriques ou les représentations des étudiants sur ces concepts. Notre recherche laisse entendre qu'il existe des liens entre les connaissances théoriques des étudiants, leurs représentations de la méthode historique et de la pensée historique et leur mise en marche. Elle permet aussi de constater ou de préciser un problème qui mérite d'être étudié plus en détail dans de prochaines recherches : des étudiants capables de mettre en marche la pensée historique et les euristiques ne semblent pas le faire naturellement, sans une consigne explicite, en particulier devant une source iconographique.

Avec ce portrait plus complet, de nombreuses possibilités apparaissent pour la recherche. D'abord, sur le plan de la formation, on peut s'interroger sur le fait que les étudiants du BESUS qui terminent leur formation considèrent dans une large mesure ne pas maîtriser la méthode historique, tout en étant très critiques sur leur formation. Ce manque d'assurance et cette insatisfaction des futurs enseignants d'histoire au

secondaire devraient intéresser les chercheurs en didactique de l'histoire, en particulier québécois. Un autre intérêt est de refaire cette recherche en suivant l'évolution d'un même groupe d'étudiants de leur entrée au BESUS jusqu'à la fin de leur formation. Une telle étude longitudinale serait en pratique difficile à réaliser dans le cadre d'une recherche doctorale, mais intéresserait assurément un groupe de chercheurs en didactique qui pourraient adapter et améliorer notre test et le soumettre dans chacun de leurs cours de didactique de l'histoire, par exemple. Une telle étude pourrait aider à mieux comprendre le développement des connaissances théoriques et pratiques des étudiants durant leur formation. À ces multiples retombées scientifiques se greffent des retombées sociales que nous jugeons tout aussi importantes.

### 6.3 Retombées sociales

L'analyse de nos résultats semble montrer, à l'instar de plusieurs autres études, que les étudiants, même en fin de formation, ont des difficultés à mettre en marche efficacement la pensée historique et les euristiques devant des sources, que ce processus ne se fait pas de façon automatique, mais qu'il peut être suscité par des consignes explicites. Cependant, on doit s'attendre à ce qu'un enseignant sache mettre en marche la procédure qu'il doit enseigner, mais il doit savoir aussi pourquoi et comment (Tardif, 1997). Il nous apparaît clair que cette limite concernant les connaissances conditionnelles des futurs enseignants d'histoire constitue une problématique que la formation universitaire du BESUS se devrait de répondre.

Le programme du BESUS devrait prendre en considération que les étudiants qui débute leur formation n'ont pas vu ou ont très peu les concepts de méthode historique et de pensée historique durant leurs études préuniversitaires, que le caractère (relatif) d'une source, secondaire ou primaire, et son utilité pour un historien semblent peu connus chez ces étudiants. Leur conception de l'histoire est d'abord liée à une étude du passé, de faits ou de récit déjà construit plutôt qu'associer à une méthode d'analyse critique de sources. Cependant, l'accent mis sur les termes de méthodologie et de pensée (ou raisonnement) les amène à avoir une conception de l'histoire plus proche de celle des historiens ou des didacticiens. Nous croyons que les cours de didactiques devraient mettre de l'avant la recommandation de l'approche méthodologique et faire travailler les étudiants sur des sources, leur faire mener des enquêtes historiques et

analyser des sources (Nokes, 2013 ; Nokes, Dole et Hacker, 2007 ; Wineburg, 2001). Certains étudiants du BESUS-4 ont affirmé qu'ils ne mettaient pas assez en marche la méthode historique durant leur formation. Puisque notre étude suggère, à l'instar de l'approche holistique, que les connaissances théoriques et les représentations jouent un rôle primordial dans la mise en marche de la pensée historique des étudiants, il faut également que la formation développe ces connaissances et consolide une représentation de l'histoire centrée sur la méthode historique et sur l'analyse de sources. Le fait que notre étude n'a pas constaté de réticences significatives des étudiants à mettre en marche la méthode historique et le fait que près de la moitié des étudiants du BESUS-4 déplore que leur formation ne les prépare pas assez à être des professionnels de l'enseignement de la méthode historique, nous amène à penser que plusieurs étudiants réclament eux-mêmes une meilleure formation sur la méthode historique et la pensée historique.

Nous croyons que notre recherche permettra de guider la recherche sur la formation des enseignants d'histoire, de mieux décrire leurs connaissances sur la pensée historique et la méthode historique et d'améliorer la formation universitaire et professionnelle des enseignants d'histoire québécois, afin de les aider à développer leur pensée historique et à être ces professionnels de « la transposition didactique de la méthode historique [...], dont il[s] connai[ssent] les étapes essentielles et compren[nent] les principales exigences » (Gouvernement du Québec, 2017, p. 10).



## BIBLIOGRAPHIE

- Afflerbach, P. et VanSledright, B. (2001). Hath! Doth! What? Middle graders reading innovative history text. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(8), 696-707.
- Aktin, K. (2016). A semiotic analysis on the utilization of historical thinking skills in pre-school period. *Educational Research and Reviews*, 11(15), 1355-1366.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P.R., Raths, J. et Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Aron, R. (1986). *Introduction à la philosophie de l'histoire : essai sur les limites de l'objectivité historique*. Gallimard.
- Ashby, R. (2011). Understanding historical evidence. Dans I. Davies (dir.), *Debates in history teaching*. Routledge.
- Ashby, R. et Lee, P. (1987). Children's Concepts of Empathy and Understanding in History. Dans C. Portal (dir.), *The History Curriculum for Teachers* (p.62-88). Routledge.
- Astolfi, J., Darot, E., Ginsburger-Vogel, Y. et Toussaint, J. (2008). Représentation (ou conception). Dans J. Astolfi, É. Darot, Y. Ginsburger-Vogel et J. Toussaint (Dir), *Mots-clefs de la didactique des sciences : repère, définitions, bibliographies* (p. 147-157). De Boeck Supérieur.
- Baillargeon, N. (2009). *Contre la réforme. La dérive idéologique du système d'éducation québécois*. Presses de l'Université de Montréal.
- Baillat, G. et Hasni, A. (2004). *La profession enseignante face aux disciplines scolaires : le cas de l'école primaire*. Éditions du CRP.
- Bain, R. B. (2005). « They thought the world was flat? » Applying the principles of how people learn in teaching high school history. Dans S. Donovan et J. Bransford (dir.), *How students learn: history, mathematics, and science in the classroom* (p. 179-213). National Academies Press.
- Bain, R. B. (2006). Rounding up unusual suspects: Facing the authority hidden in the history classroom. *The Teachers College Record*, 108(10), 2080-2114.
- Baron, C. (2012). Understanding historical thinking at historic sites. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 833-847.
- Barth, B.-M. (2002). *L'apprentissage de l'abstraction*. Retz.
- Barth, B.-M. (2013). *Élève chercheur, enseignant médiateur [donner du sens aux savoirs]*. Retz.

- Barth, B.-M. (2015). *Le savoir en construction*. Retz.
- Barton, K. C. (2008). Students' ideas about history. Dans L. S. Levstik et C. A. Tyson (dir.), *Handbook of Research in Social Studies Education* (p. 239-258). Routledge.
- Barton, K. C. (2018). Historical sources in the classroom: Purpose and use. *HSSE Online*, 7(2) 1-11.
- Barton, K. et Levstik, L. (2003). Why don't more history teachers engage students in interpretation? *Social Education*, 67(6), 358-361.
- Barton, K. et Levstik, L. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Bertrand, R. (2011). *L'histoire à parts égales : récits d'une rencontre Orient-Occident, XVIe-XVIIe siècle*. Paris : Seuil.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Bloch, M. (1993). *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*. A. Colin.
- Blouin, L. (2020). *La nature de l'épreuve unique d'histoire, les facteurs de difficulté qui y sont associés, leurs influences sur la réussite et la place de la compétence à lire sur la réussite des élèves de quatrième secondaire*. (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi). [https://constellation.uqac.ca/5433/1/Blouin\\_uqac\\_0862N\\_10639.pdf](https://constellation.uqac.ca/5433/1/Blouin_uqac_0862N_10639.pdf)
- Bohan, C. et Davis, O. L. (1998). Historical constructions: How social studies students teachers' historical thinking is reflected in their writing of history. *Theory and Research in Social Education*, 26(2), 173-197.
- Booth, A. (2005). World in collision: University tutor and student perspectives on the transition to degree level history. *Teaching History*, 121, 14-19.
- Booth, M. (1987). Ages and concepts: A critique of the Piagetian approach to history teaching. Dans C. Portal (dir.), *The history curriculum for teachers* (p. 22-38). The Falmer Press.
- Borges, C., Robichaud, A., Tardif, M. et Tremblay-Gagnon, D. (2019). Apprentissage par expérience et connaissance ouvragée lors de la phase d'insertion professionnelle. Dans A. Malo, J.-F. Desbiens, S. Coulombe et A. Zourhlal (dir.), *Le travail enseignant à travers le prisme de l'expérience* (p. 101-128). Presses de l'Université Laval.
- Borko, H., Jacobs, J. et Koellner, K. (2010). Contemporary approaches to teacher professional development, *International Encyclopedia of Education*, 7, 548-556.

- Bouhon, M. (2009). *Les représentations sociales des enseignants d'histoire relatives à leur discipline et à leur enseignement*. (Thèse de doctorat, Université Catholique de Louvain-La-Neuve).
- Bourdé, G. et Martin, H. (1997). *Les écoles historiques*. Le Seuil.
- Bourdieu, P. (1980). *Questions de sociologie*. Éditions de Minuit.
- Bourdoncle, R. et Lessard, C. (2003). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Les caractéristiques spécifiques : programmes, modalités et méthodes de formation. *Revue française de pédagogie*, 142, 131-181.
- Bourgin, G. (1955). La méthode historique. *Synthèse*, 10, 79.
- Boutilier, A. (2018). Trudeau to Facebook: Fix your fake news problem or face stricter regulations. <https://www.thestar.com/news/canada/2018/02/08/trudeau-to-face-book-fix-your-fake-news-problem-or-else.html>
- Boutonnet, V. (2009). *L'exercice de la méthode historique proposé par les ensembles didactiques d'histoire du 1er cycle du secondaire pour éduquer à la citoyenneté*. (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal). <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/8007>
- Boutonnet, V. (2013) *Les ressources didactiques : typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative d'enseignants d'histoire au secondaire*. (Thèse de doctorat, Université de Montréal). <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/10105>
- Boutonnet, V. (2018). Usages et fonctions du matériel didactique : pratiques déclarées d'enseignants et de futurs enseignants d'histoire au secondaire. *Formation et Profession – revue scientifique internationale en éducation*, 26 (2), 3-17.
- Boyer, R. et Coridian, C. (2002). Transmission des savoirs disciplinaires dans l'enseignement universitaire. Une comparaison histoire/sociologie. *Sociétés contemporaines*, 48 (4), 41-61.
- Breakstone, J. (2014). Try, Try, Try Again: The Process of Designing New History Assessments. *Theory & Research in Social Education*, 42(4), 453-485.
- Brien, R. (1998). *Science cognitive & formation (3<sup>e</sup> éd.)*. Presses de l'Université du Québec.
- Bruner, J. S. (1965). Man : A course of study. *Occasional Paper No. 3, Social Studies Curriculum Program, Educational Services Incorporated*.
- Butler, A. C., Zaromb, F., Lyle, K. B. et Roediger, H. L. III. (2009). Using popular films to enhance classroom learning: The good, the bad, and the interesting. *Psychological Science*, 20(9), 1161-1168.

- Cadiou, F., Lemonde, A., Coulomb, C. et Santamaria, Y. (2011). « XIII / Histoire, temps et récit ». Dans : François Cadiou (dir.), *Comment se fait l'histoire : pratiques et enjeux* (p. 231-247). La Découverte.
- Canfora, L. (2013). *Thucydide – Le dialogue des Méliens et des Athéniens*. Éditions de l'éclat.
- Capita, C., Cooper, H. et Halalau, G. (2001) Teaching history to ten-year-olds in England and Romania. *Education 3-13*, 29(2), 25-30.
- Cardin, J.-F. (2006). Les historiens et le dossier de l'enseignement de l'histoire : chronique d'un passage du centre vers la marge. *Bulletin d'histoire politique*, 14(3), 53-74.
- Carr, E. H. (1972). *What is history ? : the George Macaulay Trevelyan lectures delivered in the University of Cambridge, January-March 1961*. Knopf.
- Carretero, M. (2011). *Constructing Patriotism: Teaching History and Memories in Global Worlds. Advances in Cultural Psychology: Constructing Human Development*. Information Age Publishing, Inc.
- Cerutti, S. (1997). Le *linguistic turn* en Angleterre. *Enquête*, 5, 125-140.
- Chapman, R. (2011). Historical interpretations. Dans I. Davies (dir.), *Debates in history teaching*. Routledge.
- Charland, J.-P. (2003). *Les élèves, l'histoire et la citoyenneté. Enquête auprès d'élèves des régions de Montréal et de Toronto*. Les Presses de l'Université Laval.
- Charrette, J., Déry, C., Jean, G., Fortin, S. N. et Rousseau, L.-P. (2017). *Le nationalisme de survivance. Périodes — Histoire du Québec et du Canada de 1840 à nos jours — Manuel de l'élèves, 4<sup>e</sup> secondaire*. Éditions CEC.
- Chevallard, Y. et Johsua, M.-A. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné, suivie de Un exemple de la transposition didactique*. Les Éditions La Pensée Sauvage.
- Chowen, B. W. (2005). *Teaching historical thinking: what happened in a secondary school in the world history classroom*. (Thèse de doctorat inédite, Université du Texas). <https://repositories.lib.utexas.edu/handle/2152/1887>
- Clover, J. (2009). Marx and Coca-Cola : Based on Actual Events. *Film Quarterly*, 62(3), 8-9.
- Coffin, C. (2004). Learning to Write History: The Role of Causality. *Written Communication*, 21(3), 261-289.
- Collingwood, R. G. (1956). *The idea of history*. Oxford University Press.

- Comeau, R., et Lavallée, J. (2007). Réplique à l'article de Michèle Dagenais et Christian Laville. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 61(2), 253.
- Cooper, H. (2000). Primary School History in Europe: A Staple Diet or a Hot Potato? Dans J. Arthur et R. Phillips (dir.), *Issues in History Teaching* (p.159-174). Routledge.
- Côté, O. et Lanoix, A. (2021). L'histoire à la télévision : des pistes d'exploitation pédagogique. Dans M.-A. Éthier et D. Lefrançois (dir.), *Mondes Profanes. Enseignement, fiction et histoire* (p. 63-90). Les Presses de l'Université Laval.
- Counsell, C. (2011). What do we want students to do with historical change and continuity? Dans I. Davies (dir.), *Debates in history teaching* (p. 109-123). Routledge.
- Cowgill, D. A. et Waring, S. M.. (2017). Historical Thinking: An Evaluation of Student and Teacher Ability to Analyze Sources. *Journal of Social Studies Education Research*, 8(1), 115-145.
- Crane, S. (2006). Historical Subjectivity: A Review Essay. *The Journal of Modern History*, 78(2), 434-456.
- Croce, B. (1941). *History as the story of liberty*. George Allen & Unwin.
- Cuban, L. (2016). *Teaching history then and now: A story of stability and change in schools*. Harvard Education Press.
- Dagenais, M., et Laville, C. (2007). Le naufrage du projet de programme d'histoire « nationale » : Retour sur une occasion manquée accompagné de considérations sur l'éducation historique. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 60(4), 517-550.
- Dalongeville, A. (2001). *L'image du barbare dans l'enseignement de l'histoire : une expérience de l'altérité*. L'Harmattan.
- Dalongeville, A. (2006). *Enseigner l'histoire à l'école*. Hachette Éducation.
- Dalongeville, A. et Huber, M. (2011). *(Se) former par des situations problèmes : des déstabilisations constructives*. Chronique sociale.
- Danblon, E. (2009). Sur le paradoxe de la preuve en rhétorique. Dans R. Mandressi (dir.), *Figures de la preuve. Communications*, 84. 9-20.
- De Cock, L. (2018). *Sur l'enseignement de l'histoire : débats, programmes et pratiques du XIXe siècle à aujourd'hui*. Libertalia.
- Delacroix, C., Dosse, F. et Garcia, P. (2009). Sur la notion de régime d'historicité. Entretien avec François Hartog. Dans C. Delacroix, F. Dosse et P. Garcia (dir.), *Historicités* (p.133-149). La Découverte.

- De La Paz, S. (2005). Effects of Historical Reasoning Instruction and Writing Strategy Mastery in Culturally and Academically Diverse Middle School Classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 139-156.
- De La Paz, S. et Felton, M. K. (2010). Reading and Writing from Multiple Source Documents in History: Effects of Strategy Instruction with Low to Average High School Writers. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 174-192.
- De La Paz, S., Felton, M., Monte-Sano, C., Croninger, R., Jackson, C., Deogracias, J. S. et Hoffman, B. P. (2014). Developing Historical Reading and Writing With Adolescent Readers: Effects on Student Learning. *Theory & Research in Social Education*, 42(2), 228-274.
- De La Paz, S., Ferretti, R., Wissinger, D., Yee, L. et MacArthur, C. (2012). Adolescents' Disciplinary Use of Evidence, Argumentative Strategies, and Organizational Structure in Writing About Historical Controversies. *Written Communication*, 29(4), 412-454.
- De La Paz, S., Malkus, N., Monte-Sano, C. et Montanaro, E. (2011). Evaluating American History Teachers' Professional Development: Effects on Student Learning. *Theory & Research in Social Education*, 39(4), 494-540.
- De La Paz, S., Monte-Sano, C., Felton, M., Croninger, R., Jackson, C. et Piantedosi, K. W. (2017). A Historical Writing Apprenticeship for Adolescents: Integrating Disciplinary Learning With Cognitive Strategies. *Reading Research Quarterly*, 52(1), 31-52.
- Deluermoz, Q. et Singaravélou, P. (2016). *Pour une histoire des possibles. Analyses contrefactuelles et futurs non advenus*. Éditions Le Seuil.
- Demers, S. (2012). *Relations entre le cadre normatif et les dimensions téléologique, épistémologique et praxéologique des pratiques d'enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté : étude multicases*. (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal).
- Demers, S. et Éthier, M.-A. (2013). Rapprochement entre curriculum, savoirs savants et pratiques enseignantes en enseignement de l'histoire : l'influence de l'épistémologie pratique. *Éducation et didactique*, 7(2), 95-113.
- Demers, S., Lefrançois, D. et Éthier, M.-A. (2010). Un aperçu des écrits publiés en français et en anglais depuis 1990 à propos de recherches en didactique sur le développement de la pensée historique au primaire. Dans Cardin, J.-F., Éthier, M.-A., Meunier, A. (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (p. 213-245). Éditions MultiMondes.
- Demers, S., Lefrançois, D. et Éthier, M.-A. (2015). Understanding agency and developing historical thinking through labour history in elementary school : A local history learning experience. *Historical Encounters: A Journal of Historical Consciousness*, 2(1), 34-46.

- Déry, C. (2008). *Étude des conditions du transfert, du contexte scolaire au contexte extrascolaire, d'un mode de pensée d'inspiration historique chez des élèves du 3e cycle primaire*. (Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal). <https://archipel.uqam.ca/1304/>
- Déry, C. (2017). *Description et analyse des postures épistémologiques sous-tendues par l'épreuve unique ministérielle en Histoire et éducation à la citoyenneté*. (Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal). <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/18600>
- Déry, C. (2021). La pièce 887 de Robert Lepage : des pistes pour la compréhension du Québec des années 1960. Dans M.-A. Éthier et D. Lefrançois (dir.), *Mondes Profanes. Enseignement, fiction et histoire* (p.146-154). Les Presses de l'Université Laval.
- De Vecchi, G. et Carmona-Magnaldi, N. (1996). *Faire construire des savoirs*. Hachette Éducation.
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement : pour une épistémologie scolaire*. ESF Éditeur.
- Dewey, J. (2010). *Le public et ses problèmes*. Galimard.
- Dhoquois, G. (1991). *Histoire de la pensée historique*. A. Colin.
- Dosse, F. (2005). De l'usage raisonné de l'anachronisme. *Espaces Temps*, 87-88, 156-171.
- Doudin, P.-A., Pons, F., Martin, D. et Lafortune L. (2003). Croyances et connaissances : analyse de deux types de croyances aux savoirs. Dans Lafortune, L., Deaudelin, C., Doudin, P.-A., et Martin, D. (dir.), *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences, et technos* (p. 7-26). Presses de l'Université du Québec.
- Doussot, S. (2018). *L'apprentissage de l'histoire par problématisation : enquêter sur des cas exemplaires pour développer des savoirs et des compétences critiques*. P.I.E-Peter Lang.
- Dumoulin, O. (1995). Le style national de l'historiographie. *Espace temps*, 59-60-61, 176-183.
- Dumont, M., (2014). La nature, l'objet et la pratique de l'histoire. Dans Éthier M.-A., Lefrançois, D. et Demers, S. (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie* (p. 15-34). Éditions Multimondes.
- Duquette, C., Bouvier, F., Portelance, L., Martineau, S., Malo et Mékamurera, J. (2017). L'influence de l'expérience professionnelle sur l'enseignement par concepts en histoire : une réflexion théorique. *Didactica-Historica*, 3, 71-77.

- Edwards, A. D. (1978). The “language of history” and the communication of historical knowledge. Dans A. K. Dickinson et P. J. Lee (dir.), *History teaching and historical understanding* (p. 54-71). Heineman.
- Endacott, J. et Brooks, S. (2013). *An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. Social Studies Research and Practice*, 8, 41-58.
- Engels, D. (2012). *Le Déclin — La crise de l’Union européenne et la chute de la République romaine — quelques analogies historiques*. Éditions du Toucan.
- Éthier, M.-A. (2000). Le Gladiateur : Apologie pour une histoire frelatée. *Traces*, 38(4), 14-17.
- Éthier M.-A., Boutonnet V., Demers S., Lefrançois D., Yelle, F. et Déry, C. (2017). *Quel sens pour l’histoire ? Analyse et critique du nouveau programme d’histoire du Québec et du Canada*. M Éditeur.
- Éthier, M.-A., Cardin, J.-F. et Lefrançois, D. (2013). Cris et chuchotements : la citoyenneté au coeur de l’enseignement de l’histoire au Québec. *Revue d’histoire de l’éducation*, 25(2), 87-107.
- Éthier, M.-A., Cardin, J.-F. et Lefrançois, D. (2014). Leur programme et le nôtre. *Bulletin d’histoire politique*, 22(3), 165-178.
- Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (dir.). (2021). *Mondes Profanes. Enseignement, fiction et histoire*. Les Presses de l’Université Laval.
- Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (2022, sous presse). Des instruments pour évaluer l’état de développement de la pensée historienne en classe. Dans J.-L. Jadoulle (dir.), *L’enseignement-apprentissage de la pensée historienne de l’école maternelle à la fin de la scolarité secondaire*. Presses universitaires de Liège.
- Éthier, M.-A., Lefrançois, D. et Demers, S. (2013). Faut-il toujours remonter jusqu’à Mathusalem ? *Enjeux de l’univers social - primaire et secondaire*, 9(3), 28-32.
- Fabre, M. (1995). *Bachelard éducateur*. Presses universitaires de France.
- Fallace, T. et Neem, J.N. (2005). Historiographical thinking: Toward a new approach to preparing history teachers. *Theory & Research in Social Education*. 33 (3), 329-346.
- Febvre, L. (1992). *Combats pour l’histoire*. Librairie Armand Colin.
- Ferretti, R. P., Lewis, W. E. et Andrews-Weckerly, S. (2009). Do Goals Affect the Structure of Students’ Argumentative Writing Strategies? *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 577-589.
- Foster, S. J. et Padgett, C.S. (1999). Authentic Historical Enquiry in the Social Studies Classroom. *The Clearing House*, 72(6), 357-363.



- Gago, P. (2005). Children's Understanding of Historical Narrative in Portugal. Dans R. Ashby, P. Gordon et P. Lee (dir.), *Understanding History: Recent Research in History Education* (p. 77-90). Routledge Falmer.
- Gaïti, B. (2001) Les manuels scolaires et la fabrication d'une histoire politique. L'exemple de la IV<sup>e</sup> République. *Genèses*, 44(3), 50-75.
- Gallagher, J. (2022). An Emerging Critical Lens: Elementary Teacher Candidates' Developing Evaluation of Social Studies Resources on Online Sites of Curriculum Sharing. *Journal of International Social Studies*, 12(1), 2-21.
- Gagnon, M. (2008). Étude sur la transversalité de la pensée critique comme compétence en éducation : entre « science et technologie », histoire et philosophie au secondaire. (Thèse de doctorat, Université Laval). <https://corpus.ulaval.ca/entities/publication/f8ed844f-34b7-497f-97d0-4ea3f79ef9fd/full>
- Garand, D. (2021). Introduction à la section 4. Enseignement de l'histoire, fiction et narration : entre le récit d'histoire et l'enquête historique. Dans M.-A. Éthier et D. Lefrançois (dir.), *Mondes Profanes. Enseignement, fiction et histoire* (p. 251-259). Les Presses de l'Université Laval.
- Gestsdóttir, S. M., van Boxtel, C. et van Drie, J. (2018). Teaching historical thinking and reasoning: Construction of an observation instrument. *British Educational Research Journal*, DOI : <https://doi.org/10.1002/berj.3471>.
- Ginzburg, C. (2003). *Rapports de force*. Le Seuil.
- Giordan, A. (1996). Les conceptions de l'apprenant : Un tremplin pour l'apprentissage. *Sciences humaines*, 12, 48-50.
- Giordan, A. et De Vecchi, G. (1987). *Les origines du savoir : des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Delachaux et Niestlé.
- Glover, J. A., Running, R. R. et Brunning, R. H. (1990). *Cognitive psychology for teachers*. MacMillan.
- Goetschel, P. (2018). Entretien avec François Hartog, « Patrimoine, histoire et présentisme », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire* 2018/1 (N° 137), p. 22-32.
- Gomez-Carrasco, C. J., Rodriguez-Median, J., Lopez-Facal, R. et Monteagudo-Fernandez, J. (2020). A review of literature on history education: An analysis of the conceptual, intellectual and social structure of a knowledge domain (2000 – 2019). *European Journal of Education*, 00, 1–15. DOI: <https://doi.org/10.1111/ejed.12508>
- Google Scholar. (2022). Sam Wineburg. Stanford University. [https://scholar.google.ca/citations?user=cw1v\\_08AAAAJ&hl=en&oi=](https://scholar.google.ca/citations?user=cw1v_08AAAAJ&hl=en&oi=)
- Gouvernement du Québec. (1982). *Programme d'études. Histoire du Québec et du Canada. 4<sup>ème</sup> secondaire*. Ministère de l'Éducation du Québec.

- Gouvernement du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire — 1er cycle*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire — 2e cycle*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2014). *Rapport final à la suite de la consultation sur l'enseignement de l'histoire*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2017). *Histoire du Québec et du Canada. Troisième et quatrième secondaire*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.
- Grafton, A. (1997). *The Footnote: A curious history*. Harvard University Press.
- Grever, M. et Adriaansen, R.-J. (2019). Historical consciousness: the enigma of different paradigms. *Journal of Curriculum Studies*, 51(6), 814-830.
- Grever, M. et Pelzer, B. et Haydn, T. (2011). High School Students' Views on History. *Journal of Curriculum Studies*, 43(2), 207-209.
- Guérin, D. (1973). *Bourgeois et bras-nus 1793-1795*. Gallimard.
- Halphen, L. (1946). *Introduction à l'histoire*. Presses Universitaires de France.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M., (2005). How teachers learn and develop. Dans L. Darling-Hammond et J. Bransford (dir.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (p.358-389). Jossey-Bass.
- Hansen, P. et Puustinen, M. (2021) Rethinking society and knowledge in Finnish social studies textbooks. *Journal of Curriculum Studies*, 53(6), 857-873.
- Hartog, F. (2003). *Régimes d'historicité. Présentisme et expérience du temps*. Le Seuil.
- Hartog, F. (2013). *Croire en l'histoire*. Flammarion.
- Hasni, A. et Baillat, G. (2011). *Pratiques d'enseignement en sciences et technologies : regards sur la mise en œuvre des réformes curriculaires et sur le développement des compétences professionnelles des enseignants*. Épure Éditions et Presses universitaires de Reims.
- Hassani Idrissi, M. (2005). *Pensée historique et apprentissage de l'histoire*. L'Harmattan.

- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*: Taylor & Francis Group.
- Haydn, T. (2011). Secondary history – Current themes. Dans I. Davies (dir.), *Debates in history teaching* (p. 30-45). Routledge.
- Hazareesingh, S. (2017). L’histoire dans le débat politique français. *Histoire@Politique*, 31. [https://www.histoire-politique.fr/documents/-31/dossier/pdf/HP31Dossier2\\_Sudhir\\_Hazareesingh\\_DEF.pdf](https://www.histoire-politique.fr/documents/-31/dossier/pdf/HP31Dossier2_Sudhir_Hazareesingh_DEF.pdf)
- Hernandez-Ramos, P. et De La Paz, S. (2009). Learning History in Middle School by Designing Multimedia in a Project-Based Learning Experience. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(2), 151-173.
- Hess, D. E. et McAvoy, P. (2015). *The political classroom: Evidence and ethics in democratic education*. Routledge.
- Hirst, P. H. (1974). *Knowledge and the Curriculum: A collection of philosophical papers (1st ed.)*. Routledge.
- Honig, M. et Porat, D. (2019). Reading biographical texts: a gateway to historical disciplinary reading. *Journal of Curriculum Studies*, 51(5), 619-642.
- Huijgen, T., van Boxtel, C., van de Grift, W. et Holthuis, P. (2017). Toward Historical Perspective Taking: Students’ Reasoning When Contextualizing the Actions of People in the Past. *Theory & Research in Social Education*, 45(1), 110-144.
- Huijgen, T., Holthuis, P., van Boxtel, C., van de Grift, W. et Suhre, C. (2019). Students’ historical contextualization and the cold war. *British Journal of Educational Studies*, 67(4), 439-468.
- Jadoulle, J.-L.. (2015). *Faire apprendre l’histoire*. Érasme.
- Jay, L. (2021). Revisiting Lexington Green: implications for teaching historical thinking. *Cognition and Instruction*, 39(3), 306–327.
- Jay, M. (1988). *Fin-de-siècle Socialism, and Other Essays*. Routledge.
- Johnston, N. (2020). Living in the world of fake news: high school students’ evaluation of information from social media sites. *Journal of the Australian Library and Information Association*, 69(4), 430–450.
- Kaci, T., M. (2015). Daniel Guérin, Bourgeois et bras-nus : guerre sociale durant la Révolution française 1793-1795. *Annales historiques de la Révolution française*, 381, 254-256.
- Karwera, V. (2012). *La transposition didactique du concept de citoyenneté à travers des pratiques d’enseignement de l’histoire au secondaire*. (Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal). <https://archipel.uqam->

- Keirn, T. (2016). History curriculum: a Transatlantic analysis. Dans D. Wyse, L. Hayward et J. Pandya (dir.), *Curriculum, Pedagogy and Assessment* (p. 408-423). SAGE Publications Inc.
- Kennedy, M. M. (1997). *Defining an Ideal Teacher Education Program*. Document pour le National Council for Accreditation of Teacher Education. Michigan State University.
- Kinloch, N. (1998). Learning about the Holocaust: moral or historical question. *Teaching History*, 93, 44-46.
- Kinloch, N. (2001). Parallel catastrophes? Uniquences, redemption and the Shoah. *Teaching History*, 104, 8-14.
- Kohlmeier, J. (2005). The Impact of Having 9<sup>th</sup> Graders "Do History". *The History Teacher*, 38 (4), 499-524.
- Koselleck, R. (2011). *L'expérience de l'histoire*. Gallimard/Éditions du Seuil.
- Kpazaï, G. (2018). Illustrations de la pensée critique dans les pratiques éducatives d'enseignants d'éducation physique et santé (ÉPS). Dans G. Kpazaï, (dir.), *La pensée critique expliquée par des didacticiennes et des didacticiens de l'enseignement supérieur – 2<sup>e</sup> Édition* (p. 13-39). Les Éditions JFD Inc.
- Kropman, M., van Boxtel, C. et van Drie, J. (2020). Narratives and multiperspectivity in Dutch secondary school history textbooks. *Journal of Educational Media, Memory and Society*, 12(1), 1-23.
- Kucan, L., Rainey, E. et Cho, B.-Y. (2018). Engaging Middle School Students in Disciplinary Literacy Through Culturally Relevant Historical Inquiry. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. DOI : <https://doi.org/10.1002/jaal.940>.
- Langlois, C. V. et Seignobos, C. (1992). *Introduction aux études historiques (1898)*. Kimé.
- Lanoix, A. (2015). *Finalités de l'enseignement de l'histoire et nation dans les représentations sociales des enseignants d'histoire du Québec au secondaire*. (Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal). <https://papyrus-bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/13508>
- Laroui, R. (2011). Regards sur les savoirs disciplinaires dans la formation des enseignants du primaire au Québec. *Repères*, 44, 75-91.
- Latif, D. (2019). A Challenging Educational Reform: Politics of History Textbook Revision in North Cyprus. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 49 (1), 75-91.

- Lautier, N. (1994). La compréhension de l'histoire : un modèle spécifique. *Revue française de pédagogie*, 106, 67-78.
- Laville, C., (1984). Le manuel d'histoire. Pour en finir avec la version de l'équipe gagnante. Dans H. Moniot (dir.), *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire* (p.77-91). Peter Lang.
- Lebrun, J., (2006). Les manuels scolaires réformés au primaire : quelle place pour la médiation de l'enseignant et les apprentissages des élèves? Dans J. Lebrun, J. Bédard, A. Hasni et V. Grenon (dir.), *Le matériel didactique et pédagogique : soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative* (p. 33-55). Presses de l'Université Laval.
- Leduc, J., Marcos-Alvarez, V. et Le Pellec, J. (1994). *Construire l'histoire*. CRDP Midi-Pyrénées.
- Lee, P. (1992). History in Schools: Aims, purposes and approaches. A reply to John White. Dans P. Lee, J. Slater, P. Walsh et J. White (dir.), *The Aims of School History: The National Curriculum and Beyond* (p. 23-24). Tufnell Press.
- Lee, P. J. (1994). Historical Knowledge and the National Curriculum. Dans H. Bourdillon (dir.), *Teaching History* (p. 41-48). Routledge.
- Lee, P. (2005). Putting principles into practice: understanding history. Dans S. Donovan et J. Bransford (dir.), *How students learn: history, mathematics, and science in the classroom* (p. 31-77). National Academies Press.
- Lee, P. et Ashby, R. (2000). Progression in historical understanding among students age 7-14. Dans P.N. Stearns., Seixas, P. et S. Wineburg (dir.), *Knowing, teaching, and learning history: national and international perspectives* (p.199-222). New York University Press.
- Lee, P., Dickinson, A et Ashby, R. (2001). Children's idea about historical explanation. Dans A., Dickinson, P. Gordon, et P. Lee (dir.), *Raising the standards in History Education, vol. 3* (p. 97-115). The Woburn Press.
- Lee, P. et Shemilt, D. (2003). A scaffold, not a cage: progression and progression models in history. *Teaching History*, 113, 13-23.
- Lefrançois, D. et Éthier, M.-A. (2015). Chapitre 6. Les visées de formation citoyenne dans l'enseignement de l'histoire au Québec en contexte de réforme(s) et de contre-réforme(s). Dans F. Audigier, A. Sgard, et N. Tutiaux-Guillon (dir), *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation : Fragmentations, recompositions, nouvelles alliances ?* (p. 77-87). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Legault, F. (1999). La gestion de la classe durant un stage d'initiation à l'enseignement et l'émergence d'une communauté virtuelle axée sur la résolution de problème. *La gestion de classe*, 25 (3), 593-618.

- Leinhardt, G. et Young, K. M. (1996). Two Texts, Three Readers: Distance and Expertise in Reading History. *Cognition and Instruction*, 14(4), 441–486.
- Le Marec, Y. (2011). Pour un usage pragmatique des manuels d'histoire. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et J.-F. Cardin (dir.), *Enseigner et apprendre* (p. 139-158). Presses de l'Université Laval.
- Lenoir, Y. (1991). *Relations entre interdisciplinarité et intégration des apprentissages dans l'enseignement des programmes d'études du primaire au Québec*. (Thèse de doctorat inédite, Université de Paris VII).
- Lenoir, Y. et Laforest, M. (1994). Rapports au savoir et programme québécois de sciences humaines au primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 19(4), 431-447.
- Lesh, B. (2011). « *Why Won't You Just Tell Us the Answer?* » : *Teaching Historical Thinking in Grades 7-12*. Stenhouse Publishers.
- Leslie, A.M. (1982) The perception of causality in infants. *Perception*, 11, 173–186.
- Lévesque, R. (2021). *Pourquoi demeurer français ?* Première publication dans L'Envol (Séminaire de Gaspé) en mai 1936. Reproduit dans *Le Devoir*, le 7 décembre 1976. <http://fondationrene-levesque.org/rene-levesque/ecrits-de-rene-levesque/pourquoi-demeurer-francais/>
- Lévesque, R. (1968). *Option Québec*. Éditions de l'Homme à Montréal.
- Levstik, L. S. et Barton, K. C. (2001). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*. Erlbaum.
- Lindaman, D. et Ward, K. (2004). *History Lessons: How Textbooks from Around the World Portray U.S. History*. New Press.
- Linenthal, E. T. et Engelhardt, T. (1996). *History wars: The Enola Gay and other battles for the American past*. Henry Holt and Company.
- Linteau, P.-A. Durocher, R., Robert, J.-C. et Ricard, F. (1989). *Histoire du Québec contemporain – Tome II le Québec depuis 1930*. Éditions du Boréal Express.
- Loewen, J. W. (2007). *Lies My Teacher Told Me: Everything Your American History Textbook Got Wrong*. Touchstone.
- Loroux, N. (1980). Thucydide n'est pas un collègue. *Quaderni di Storia*, 12, 55-81.
- Luyssen, J. (2018). En Allemagne, une loi qui ne fait pas de distinction entre humeurs et humour. [http://www.liberation.fr/-planete/2018/01/04/en-allemande-une-loi-qui-ne-fait-pas-de-distinction-entre-humeurs-et-humour\\_1620421](http://www.liberation.fr/-planete/2018/01/04/en-allemande-une-loi-qui-ne-fait-pas-de-distinction-entre-humeurs-et-humour_1620421)
- MacKinnon, A. M. (1987). Detecting reflection-in-action among preservice elementary science teachers. *Teaching and teacher education*, 3, 135-14.

- Maggioni, L. (2010). *Studying epistemic cognition in the history classroom: Cases of teaching and learning to think historically*. <https://search.proquest.com/docview/762381299?accountid=12543>.
- Maggioni, L., VanSledright, B. et Alexander, P. A. (2009). Walking on the borders: A measure of epistemic cognition in history. *Journal of Experimental Education*, 77, 187–214.
- Marrou, H.-R., (2007) *De la connaissance historique*. Editions du Seuil.
- Martin, D. (2012). Using Core Historical Thinking Concepts in an Elementary History Methods Course. *The History Teacher*, 45(4), 581-602.
- Martineau, R. (1999a). *Les conceptions des futurs enseignants d'histoire inscrits dans les universités québécoises : un enjeu de formation : rapport de recherche*. Université du Québec à Trois-Rivières, Département des sciences de l'éducation.
- Martineau, R. (1999b). *L'histoire à l'école, matière à penser*. Montréal : L'Harmattan.
- Martineau, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école : traité de didactique*. Presses de l'Université du Québec.
- Martineau, S. et Gauthier, C. (1999). Vers une meilleure compréhension des savoirs disciplinaires et curriculaires des enseignants ou le paradigme retrouvé. *Brock Education*, 1(1). 1-12.
- Marzano R. J., Brandt, R. S., Hugues, C. S., Jones, B. F., Presseisen, B. Z., Rankin, S. C. et Suhor, C. (1988). *Dimensions of thinking : A framework for curriculum and instruction*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mason, L., Krutka, D. G. et Stoddard, J. (2018). Media Literacy, Democracy, and the Challenge of Fake News. *Journal of Media Literacy Education*, 10(2), 1 -10.
- McCully, A. (2012). History teaching, conflict and the legacy of the past. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(2), 145-159.
- McDiarmid, G. W. (1994). Understanding history for teaching: A study of the historical understanding of prospective teachers. Dans M. Carretero et J. F. Voss (dir.), *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences* (p. 159-185). Hillsdale, Lawrence Erlbaum.
- McGrew, S., Ortega, T., Breakstone, J. et Wineburg, S. (2017). The Challenge That's Bigger than Fake News: Civic Reasoning in a Social Media Environment. *American Educator*, 41(3), 4-9.
- Merkt, M., Werner, M. et Wagner, W. (2017). Historical thinking skills and mastery of multiple document tasks. *Learning and Individual Difference*, 54, 135-148.

- Mierwald, M., Lehmann, T. et Brauch, N. (2022). Writing about the past: the impact of different authentic instructional material on students' argument writing in history. *European Journal of Psychology of Education*, 37, 163–184.
- Moisan, S. (2010). *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne*. (Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal). <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/4771>
- Monte-Sano, C. (2008). Qualities of Historical Writing Instruction: A Comparative Case Study of Two Teachers' Practices. *American Educational Research Journal*, 45(4), 1045-1079.
- Monte-Sano, C. (2010). Disciplinary Literacy in History: An Exploration of the Historical Nature of Adolescents' Writing. *Journal of the Learning Sciences*, 19(4), 539-568.
- Monte-Sano, C. (2011). Beyond Reading Comprehension and Summary: Learning to Read and Write in History by Focusing on Evidence, Perspective, and Interpretation. *Curriculum Inquiry*, 41(2), 212-249.
- Monte-Sano, C. et Allen, A. (2019). Historical argument writing: the role of interpretive work, argument type, and classroom instruction. *Reading & Writing*, 32, 1383–1410.
- Monte-Sano, C. et Cochran, M. (2009). Attention to Learners, Subject, or Teaching: What Takes Precedence as Preservice Candidates Learn to Teach Historical Thinking and Reading? *Theory & Research in Social Education*, 37(1), 101-135.
- Monte-Sano, C. et De La Paz, S. (2012). Using Writing Tasks to Elicit Adolescents' Historical Reasoning. *Journal of Literacy Research*, 44(3), 273-299.
- Moniot, H. (1993). *Didactique de l'histoire*. Éditions Nathan.
- Moreau, D. (2012). Les programmes québécois d'histoire nationale (1982-2007) et l'apprentissage de la pensée historique : vers l'identification d'un problème de conceptualisation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(2), 397-421.
- Moreno-Vera, J. R. et Sanchez-Ibanez, R. (2022). Historical Thinking Skills and Cognitive Levels in Spanish High School History Textbooks. Dans M. Martinez-Hita, C. J. Gomez-Carrasco et P. Miralles-Martinez, (dir.), *Cases on Historical Thinking and Gamification in Social Studies and Humanities Education* (p. 19-36). IGI Global.
- Muentener, P. (2010). Infants' causal representations of state change events. *Cognitive psychology*, 61(2), 63-86.
- Newmann, F. (1990). Higher Order Thinking in Teaching Social Studies: A Rationale for the Assessment of Classroom Thoughtfulness. *Journal of Curriculum Studies*, 22(1), 41-56.



- Noiriel, G. (2008). *Introduction à la socio-histoire*. La Découverte.
- Nokes, J. D. (2010). Observing Literacy Practices in History Classrooms. *Theory and Research in Social Education*, 38(4), 515-544.
- Nokes, J. D. (2013). *Building students' historical literacies: Learning to read and reason with historical texts and evidence*. Routledge.
- Nokes, J. D. (2014). Elementary Students' Roles and Epistemic Stances During Document-Based History Lessons. *Theory & Research in Social Education*, 42(3), 375-413.
- Nokes, J. D., Dole, J. A. et Hacker, D. J. (2007). Teaching High School Students to Use Heuristics While Reading Historical Texts. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 492-504.
- Not, L. (1979). *Les pédagogies de la connaissance*. Privat.
- Noulin, F. et Wagniar, J.-F. (2014). La place de l'histoire sociale : de la recherche à l'enseignement. *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, 122, 19-43.
- Novick, P. (1988). *That Noble Dream: The "Objectivity Question" and the American Historical Profession*. Cambridge University Press.
- Pallas, A. M., Neumann, A. et Campbell, C. M. (2017). *Policies and Practices to Support Undergraduate Teaching Improvement*. American Academy of Arts & Science.
- Passeron, J.-C. (1991). *Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*. Nathan.
- Paxton, R. (1997). « Someone With Like a Life Wrote It » : The Effects of a Visible Author on High School History Students. *Journal of Educational Psychology*, 89(2), 235.
- Paxton, R. J. (1999). A Deafening Silence: History Textbooks and the Students Who Read Them. *Review of Educational Research*, 69(3), 315-339.
- Peterson, A. (2011). Moral learning in history. Dans I. Davies (dir.), *Debates in history teaching*. Routledge.
- Pihlainen, K. (2013). Rereading narrative constructivism. *Rethinking History*, 17(4), 509-527.
- Pomian, K. (1989). Histoire et fiction. *Le débat*, 54(2), 114-137.
- Pontecorvo, C. et Girardet, H. (1993). Arguing and reasoning in understanding historical topics. *Cognition and Instruction*, 11(3-4), 365-395.
- Postman, N. (1981). *Enseigner c'est résister*. Le Centurion.

- Postman, N. (1994). *The Disappearance of Childhood*. Vintage Books.
- Prost, A. (1996). Histoire, vérités, méthodes : des structures argumentatives de l'histoire. *Le débat*, 92, 127-140.
- Prost, A. (2010). *Douze leçons sur l'histoire*. Seuil.
- Ravitch, D. (2000). The Educational Backgrounds of History Teachers. Dans P. Stearns, P. Seixas et S. Wineburg (dir.), *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives* (p. 143-155). New York University Press.
- Reisman, A. (2012). Reading Like a Historian: A Document-Based History Curriculum Intervention in Urban High Schools. *Cognition and Instruction*, 30(1), 86-112.
- Reisman, A. (2015). Entering the historical problem space: Whole-class text-based discussion in history class. *Teachers College Record*, 117(2), 1-44.
- Reisman, A., Kavanagh, S. S., Monte-Sano, C., Fogo, B., McGrew, S. C., Cipparone, P., et Simmons, E. (2018). Facilitating Whole-Class Discussions in History: A Framework for Preparing Teacher Candidates. *Journal of Teacher Education*, 69(3), 278–293.
- Reisman, A. et Wineburg, S. (2008). Teaching the Skill of Contextualizing in History. *The Social Studies*, 99(5), 202-207.
- Reisman, A. et Wineburg, S. (2015). Disciplinary Literacy in History: A Toolkit for Digital Citizenship. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(8), p. 636-639.
- Reuter, Y. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck Université.
- Reuters. (2018). Emmanuel Macron annonce une loi contre les «fake news». <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1076132/macron-fake-news-medias-reforme-fausses-nouvelle>
- Ricœur, P. (1955). *Histoire et Vérité*. Le Seuil.
- Rouillard, J. (2014). La formation disciplinaire dispensée en histoire par les facultés des sciences de l'éducation. *Bulletin d'histoire politique*, 22(3), 318.
- Sandahl, J. (2015). Preparing for Citizenship: The Value of Second Order Thinking Concepts in Social Science Education. *Journal of Social Science Education*, 14(1), 19-30.
- Sandwell, R. W. (2003). Reading beyond bias : Using historical documents in the secondary classroom. *McGill Journal of Education*, 38(1), 168-186.
- Savoie-Zajc, L. (2000). L'analyse des données qualitatives : pratiques traditionnelle et assistée par le logiciel NUDIST. *Recherches qualitatives*, 21, 99-123.

- Scholl B. J. et Tremoulet P. D. (2000). Perceptual causality and animacy. *Trends in Cognitive Sciences*, 4 (8), 299-309.
- Ségal, A. (1992). Sujet historien et objet historique. *Traces*, 30(2), 42–48.
- Ségal, A. (1990). *L'éducation par l'histoire*. Dans F. Dumont et Y. Martin (dir.), *L'éducation 25 ans plus tard et après ?* (p. 241-256). Québec : Institut Québécois de la recherche.
- Seignobos, C. (1909). *La méthode historique appliquée aux sciences sociales (2e éd.)*. Alcan.
- Seixas, P. (1998). Student Teachers Thinking Historically. *Theory and research in social education*, 26(3), 310-341.
- Seixas, P. (2017). A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593–605.
- Seixas, P. C. et Morton, T. (2013). *The big six historical: thinking concepts*. Nelson Education.
- Seixas, P. et Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. Dans A. Sears et I. Wright (Dir.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (p. 109-117). Pacific Educational Press.
- Sendur, K. A., Van Boxtel, C. et Van Drie, J. (2021). Undergraduate L2 students' performance when evaluating historical sources for reliability. *English for Specific Purposes*, 61, 17–31.
- Sendur, K. A., van Drie, J. P. et van Boxtel, C. (2021). Historical contextualization in students' writing. *Journal of Learning Sciences*, 30(4-5), 797-836.
- Shemilt, D. (1983). The Devil's Locomotive. *History and Theory*, 22(4), 1-18.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Shulman, L. S. (2013). Those who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Journal of Education*, 193(3), 1-11.
- Simard, S., Bouvier, F. et Chiasson Desjardins, S. (2015). Périodisation d'écrits américains sur l'enseignement-apprentissage par concepts en histoire depuis 120 ans. *Formation et profession*, 23(2). 61-72.
- Simiand, F. (1903). Méthode historique et science sociale. Étude critique à propos des ouvrages récents de M. Lacombe et de M. Seignobos. *Revue de synthèse historique*, 1-22.

- Smith, M. D. (2018). New Multiple-Choice Measures of Historical Thinking: An Investigation of Cognitive Validity. *Theory & Research in Social Education*, 46(1), 1-34.
- Smith, M., Breakstone, J. et Wineburg, S. (2019). History Assessments of Thinking: A Validity Study. *Cognition and Instruction*, 37 (1), 118-144.
- Stahl, S. A., Hynd, C. R., Britton, B. K., McNish, M. M. et Bosquet, D. (1996). What Happens When Students Read Multiple Source Documents in History? *Reading Research Quarterly*, 31(4), 430-456.
- Stoel, G., Logtenberg, A., Wansink, B., Huijgend, T., van Boxtel, C. et van Drie, J. (2017). Measuring epistemological beliefs in history education: An exploration of naïve and nuanced beliefs. *International Journal of Educational Research*, 83, 120–134.
- Stoel, G. L., van Drie, J. P. et van Boxtel, C. A. M. (2016). The Effects of Explicit Teaching of Strategies, Second-Order Concepts, and Epistemological Underpinnings on Students' Ability to Reason Causally in History. *Journal of Educational Psychology*, 109(3), 321-337.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique – L'apport de la psychologie cognitive*. Logiques.
- Trent, J. (2013). From Campus to Classroom: A Critical Perspective on Approximations of Practice in Teacher Education. *Research Papers in Education*, 28(5), 571-594.
- Trotsky, L. (1967). *Histoire de la révolution russe*. Éditions du Seuil.
- Trudeau, P. E. (1969). *Finies les folies*. <http://www.archivespolitiquesduquebec.com/discours/p-m-du-canada/pierre-elliott-trudeau/autres-discours-officiels/>
- Université de Montréal. (s.d. a). Guide d'admission et des programmes d'études. Baccalauréat en enseignement de l'univers social au secondaire. Cheminement type. Repéré le 12 février 2022 à <https://admission.umontreal.ca/programmes/-baccalaureat-en-enseignement-de-lunivers-social-au-secondaire/structure-du-programme/>
- Université de Montréal. (s.d. b). Guide d'admission et des programmes d'études. Baccalauréat en histoire. Cheminement type. Repéré le 12 février 2022 à <https://admission.umontreal.ca/programmes/baccalaureat-en-histoire/structure-du-programme/>
- Université de Montréal. (s.d. c). Guide d'admission et des programmes d'études. HST 2023 - Introduction à la discipline historique. Repéré le 12 février 2022 à <https://admission.umontreal.ca/programmes/-baccalaureat-en-enseignement-de-lunivers-social-au-secondaire/structure-du-programme/>

- Université de Montréal. (s.d. d). Guide d'évaluation des 13 compétences professionnelles. Repéré le 26 août 2022 à [https://fse.umontreal.ca/fileadmin/fse/documents/pdf/Guides\\_et\\_Grilles\\_de\\_stages/2022-2023/Guide\\_evaluation\\_stages\\_Bac\\_2022\\_CFIM\\_vf.pdf](https://fse.umontreal.ca/fileadmin/fse/documents/pdf/Guides_et_Grilles_de_stages/2022-2023/Guide_evaluation_stages_Bac_2022_CFIM_vf.pdf)
- Université de Montréal. (s.d. e). Présentation. Baccalauréat en histoire. Repéré le 18 février 2022 à <https://admission.umontreal.ca/programmes/baccalaureat-en-histoire/>
- Université d'Ottawa. (s.d.). Type de sources. [https://sass.uottawa.ca/sites/-sass.uottawa.ca/files/types\\_de\\_sources.pdf](https://sass.uottawa.ca/sites/-sass.uottawa.ca/files/types_de_sources.pdf)
- University of Michigan. (s.d.). Chauncey Monte-Sano. Associate professor. [http://www.soe.umich.edu/people/profile/monte-sano\\_chauncey](http://www.soe.umich.edu/people/profile/monte-sano_chauncey)
- Van Alphen, F. et Carretero, M. (2015). The construction of the relation between national past and present in the appropriation of historical master narratives. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 49(3), 512–530.
- Van Boxtel, C. (2010). Something to Talk about: The Potential of a Dynamic Approach to heritage Education. *Euroclio Bulletin*, 30, 53-63.
- Van Der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Van Drie, J., Braaksma, M. et van Boxtel, C. (2015). Writing in history: Effects of writing instruction on historical reasoning and text quality. *Journal of Writing Research*, 7(1), 123–156.
- Van Drie, F. et van Boxtel, C. (2008). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. *Educational Psychology Review*, 20, 87-110.
- Van Hover, S. et Yeager, E. (2007). "I want to use my subject matter to...": The role of purpose in one U.S. secondary history teacher's instructional decision making. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 670-690.
- Vann, R. T. (1998). The Reception of Hayden White. *History and Theory*, 37(2), 143-161.
- VanSledright, B. (2002). *In search of America's past: Learning to read history in elementary school*. Teachers College Press.
- VanSledright, B. (2011). *The challenge of rethinking history education : on practices, theories, and policy*. Routledge.
- VanSledright, B. (2014). *Assessing Historical Thinking and Understanding Innovative Designs for New Standards*. Routledge.

- VanSledright, B. A. et Afflerbach, P. (2005). Assessing the Status of Historical Sources: An Exploratory Study of Eight US Elementary Students Reading Documents. Dans R. Ashby, P. Gordon et P. Lee (dir.), *Understanding History: Recent Research in History Education* (p. 13-31). Routledge Falmer.
- VanSledright, B. et Limon, M. (2006). Learning and teaching social studies: a review of cognitive research in history and geography. Dans P. Alexander et P. Winne (dir.), *Handbook of educational psychology* (p. 545-570). Lawrence Erlbaum associates.
- Vargas, C. (2006). Les manuels scolaires. Imperfections nécessaires, imperfections inhérentes, imperfections contingentes. Dans M. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire. Un outil à multiples facettes* (p. 13-35). Presses de l'université du Québec.
- Voet, M. et De Wever, B. (2017). History teacher's knowledge of inquiry methods: An analysis of cognitive processes used during a historical inquiry. *Journal of Teacher Education*, 63(8), 312-329.
- Voss, J. et Wiley, J. (2000). A case study of developing historical understanding via instruction: The importance of integrating text components and constructing arguments. Dans P. Stearns, P. Seixas et S. Wineburg (dir.), *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives* (p. 375-389). New York University Press.
- Wakefield, J. (2006). Textbook usage in the United States: the Case of U.S. History. Exposé présenté à l'International Seminar on Textbooks à Santiago, Chili, 19-21 avril, 2006. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED491579.pdf>
- Walsh, K. (2006). Teacher education: Coming up empty. *FWD*, 3 (1), 1-6.
- Wansink, B. G.-J., Akkerman, S. et Wubbels, T. (2016). The Certainty Paradox of student history teachers: Balancing between historical facts and interpretation. *Teaching and Teacher Education*, 56, 94-105.
- Warren, J.-P. (2013). Enseignement, histoire, mémoire. Les examens d'histoire de 4e secondaire du secteur de la formation générale au Québec. *Revue d'histoire de l'éducation*, 25(1), 31-53.
- White, H. (2014). *Metahistory*. Johns Hopkins University Press.
- Wiley, J. et Voss, J. (1999). Constructing arguments from multiple sources: Tasks that promote understanding and not just memory for text. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 301-311.
- Wilson, S. et Berne, J. (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: An examination of research on contemporary professional development. *Review of research in education*, 24, 173-209.

- Wineburg, S. S. (1991). On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal*, 28, 495-519.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past*. Temple University Press.
- Wineburg, S. (2018a). Toxic content on the web: The answer is education, not regulation. <http://thehill.com/opinion/cybersecurity/367996-toxic-content-on-the-web-the-answer-is-education-not-regulation>
- Wineburg, S. (2018b). *Why Learn History (When It's Already on Your Phone)*. The University of Chicago Press.
- Wineburg, S., Smith, M. et Breakstone, J. (2018). What is learned in college history classes? *Journal of American History*, 104(4), 983-993.
- Wissinger, D. R. et De La Paz, S. (2016). Effects of Critical Discussions on Middle School Students' Written Historical Arguments. *Journal of Educational Psychology*, 108 (1), 43-59.
- Yeager, E. et Davis, O. (1995). Between Campus and Classroom: Secondary Student Teachers' Thinking about Historical Texts. *Journal of Research and Development in Education*, 29(1), 1-8.
- Yeager, E. and Davis, O. (1996). Classroom teachers' thinking about historical texts: an exploratory study. *Theory and research in social education*, 24(2), 146-166.
- Yelle, F. et Déry, C. (2017). L'histoire et la pensée historique. Dans M.-A. Éthier, V. Boutonnet, S. Demers et D. Lefrançois (dir.), *Quel sens pour l'histoire? : analyse critique du nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada* (p. 15-47). M Éditeur.
- Yin, R. (2003). *Case study research: Design and methods*. Sage.
- Young, K. M. et Leinhardt, G. (1998). Writing from Primary Documents: A Way of Knowing in History. *Written Communication*, 15(1), 25-68.
- Zinn, H. (2013). *L'impossible neutralité. Autobiographie d'un historien et militant*. Agone.

## **ANNEXE A**

**Cinq tableaux classifiant les principales approches en didactique de l'histoire concernant l'évaluation et l'apprentissage de la pensée historique**



**A1 - Importance de la mise en marche d'une méthode et de la prise de conscience du caractère fondamental des concepts procéduraux/épistémologiques**

Approche méthodologique	Nokes (méthodologique)	Approche holistique	Approche conceptuelle
<p>Pour mesurer la pensée historienne, il faut vérifier si l'élève applique une méthode d'analyse critique de documents. Le plus important est donc de voir s'ils mettent en marche ou non les euristiques. On utilise parfois le <i>think-aloud</i> pour vérifier la démarche intellectuelle de l'élève. *</p> <p>Le rôle de l'enseignant est de <b>développer l'utilisation des euristiques</b>. *</p> <p>La discipline historique n'est pas « naturelle » pour les élèves, il faut donc pratiquer les euristiques sinon les élèves ne le feront probablement pas d'eux-mêmes. Il faut leur apprendre très tôt à faire cette démarche « non naturelle » (Wineburg, 2001). *</p> <p>On parle peu ou pas de stades ; on doit mettre en pratique les euristiques dès le plus jeune âge.</p>	<p>Il faut que les élèves prennent conscience de l'importance des euristiques et de la nature de l'histoire. *</p> <p>Le changement de perspective de l'élève sur l'histoire est important.</p>	<p>Si les élèves sont convaincus de l'importance des concepts de second ordre, ils mettront mieux en marche la pensée historienne (les euristiques comme les concepts de second ordre). <b>Il faut développer leur conscience historique et leur raisonnement historien.</b></p>	<p>La prise de conscience de l'importance des concepts procéduraux (pourquoi, quoi, quand et comment les utiliser) est fondamentale. Cela permet de mesurer la qualité de la pensée historienne des élèves. Simplement utiliser une méthode n'est pas suffisant, il faut comprendre l'importance et la nature des concepts de second ordre pour atteindre un haut niveau de pensée historienne ; <b>Il faut développer leur conscience historique.</b> *</p> <p>L'idée d'évolution de la pensée des élèves est souvent au cœur de cette école (Lee, 2005) : il faut amener les élèves à évoluer dans les stades de pensée historienne. Son développement se réalise donc par étape, évoluant du simple - et souvent erroné - vers une pensée sophistiquée et complexe. <b>Il faut développer leur raisonnement historien.</b> *</p> <p>La discipline historique est « contre-intuitive », il faut donc amener les élèves à comprendre l'importance et le rôle des concepts associés à l'histoire, pour éviter qu'ils réfléchissent comme « dans la vie de tous les jours » et les amener à développer une véritable pensée historienne (Lee, 2005).</p>

## A2 - Apprentissage et développement de la pensée historique : mettre en pratique ou développer un savoir épistémologique ?

Approche méthodologique	Nokes (méthodologique)	Seixas (hybride)	Approche holistique	Approche conceptuelle
<p>La pensée historique <b>s'apprend</b> dès le plus jeune âge (Martin, 2012) où les euristiques doivent être mises en pratique ensemble et systématiquement. Cette démarche doit devenir une seconde nature, presque un réflexe. Il n'y a pas d'étape ou de stade de développement, les euristiques sont valables pour les très jeunes élèves comme pour les historiens.</p> <p>*</p> <p>Il faut cependant faire prendre conscience aux élèves que l'histoire est une interprétation construite à partir d'une analyse de sources.</p>	<p>Il faut mettre en marche les euristiques de façon systématique.</p> <p>*</p> <p>Les élèves doivent réaliser l'importance des euristiques et saisir que l'histoire est une interprétation se basant sur des sources.</p>	<p>Il faut développer les six concepts de la pensée historique.</p> <p>*</p> <p>Il faut développer une conscience historique</p>	<p>Il faut mettre en pratique les euristiques, la méthode.</p> <p>*</p> <p>Il faut développer une conscience historique.</p>	<p>La pensée historique <b>se développe</b> par étapes ou stades, où chaque étape représente une sophistication de cette pensée. Au dernier stade, l'élève comprend la nature épistémologique de l'histoire.</p> <p>*</p> <p>On cherche à atteindre un haut degré d'analyse historique (Lee, Dickinson et Ashby, 2001)</p> <p>*</p> <p>Il existe une progression de la pensée historique qui est observable.</p>

## A3 - Ce qui est évalué pour observer la pensée historique selon diverses approches : du « simple » au « multiple ». (Approches méthodologique et holistique)

Wineburg et Breakstone (méthodologique)	Nokes (méthodologique)	Reisman (méthodologique)	De La Paz et Monte-Sano (méthodologique)	Approche holistique
Essentiellement la mise en œuvre des euristiques.	Les euristiques, la perspective des élèves sur l'histoire et l'évolution de cette perspective; le contenu historique.	La lecture historique ( <i>reading like an historian</i> ), l'utilisation des documents, la contextualisation, les connaissances sur le contenu historique.	Les euristiques, l'écriture historique, la qualité de l'essai historique, l'argumentation à l'aide de preuve.	Les euristiques, les concepts de second ordre, la perspective des élèves sur l'histoire, le contenu historique.

#### A4 - Outils pour mesurer l'exercice ou l'enseignement de la pensée historique. (Approches méthodologique et holistique)

Wineburg et Breakstone (méthodologique)	Reisman (méthodologique)	De La Paz et Monte-Sano (méthodologique)	Approche holistique
HATs (mesure la pensée historique) : court développement pour isoler les euristiques.	HTT (mesure la pensée historique) : choix de réponses et quelques questions à court développement	Un essai argumentatif évalué selon de nombreux critères qui peuvent varier d'une étude à l'autre.	De nombreux outils de mesure; * Le HTR (mesure l'enseignement de la pensée historique et du raisonnement historique) : sept critères d'observation basés sur les euristiques de Wineburg, sur les travaux de Seixas et sur les concepts de second ordre.

#### A5 – Importance accordée à la méthodologie, aux concepts et aux connaissances déclaratives

Wineburg et Breakstone (méthodologique)	De La Paz et Monte-Sano (méthodologique)	Nokes (méthodologique)	Reisman (méthodologique)	Seixas (hybride)	Approche holistique	Approche conceptuelle
Approche méthodologique * Méthodologique (être capable de réaliser les euristiques).	Approche méthodologique * Méthodologique (écrire un essai en utilisant les euristiques et la preuve documentaire).	Approche méthodologique * Méthodologique (capable de mettre en marche les euristiques), mais aussi conceptuelle (perspective des élèves changeante sur l'histoire à la suite d'un apprentissage axé sur les euristiques) * Les connaissances sur le contenu ont une importance.	Approche méthodologique * Méthodologique (euristiques, lecture historique), en partie conceptuelle (présentisme) * Les connaissances sur le contenu ont une importance.	Approches méthodologique et conceptuelle (Seixas la qualifie d'hybride – Seixas, 2017) - Méthodologique et conceptuelle (les big six).	Seixas et approches méthodologique et conceptuelle - Méthodologique, mais surtout conceptuelle (perspectives des élèves sur l'histoire et la pensée historique; concepts de second ordre; conscience historique; etc.) - Les connaissances sur le contenu ont une importance.	Approche conceptuelle - Au cœur de la discipline historique se trouvent les concepts de second ordre (métahistoriques ou procéduraux : Lee, 2005) - Les connaissances factuelles sont importantes dans l'apprentissage de l'histoire, mais aussi, surtout, les concepts substantifs (gouvernement, taxes, protestantisme, etc.) qui doivent être distingués de simples noms ou dates (Lee, 2005)

## **ANNEXE B**

### **Questionnaire du volet pratique**

## Partie 1 – Le nationalisme

### Source 1 : Pourquoi demeurer français ?

Nous entendons beaucoup parler aujourd'hui de survivance française au Canada. Les Canadiens français désirent fermement rester fils de la vieille France. Cependant, pour beaucoup, les raisons qui se présentent en faveur de cette survivance sont encore obscures ou peu précises.

D'abord, notre origine française : les premiers colons canadiens étaient français, et tous nos ancêtres aussi. Notre devoir envers nos pères, c'est bien certainement de demeurer fidèles à cette origine.

Secundo, notre Histoire. Ces glorieuses annales, où chaque page raconte quelque action héroïque, fut écrite par les Français, lesquels Français nous les ont léguées. À nous donc de les conserver, et pour cela nous devons demeurer les fiers descendants des grands hommes.

Tertio, notre religion et notre langue. « La langue est la gardienne de la foi. » Voilà pourquoi je lie ces deux divisions. Entourés par les protestants, par la presse, les revues et les livres protestants, presque invisibles dans cet immense fourmillement des 137 000 000 d'Anglo-saxons, nous sommes menacés de lente et sournoise pénétration. Devant ce péril nous n'avons d'autre défense que la lutte, et la lutte pour la vie, pour la survivance.

Quarto, la mission de notre race. « La nation française, a dit Lacordaire, a une mission à accomplir dans le monde ». En Amérique, c'est à nous, fils de cette même France, que revient la mission : ce devoir n'est autre que de projeter sur l'Amérique la lumière de la culture française... de la culture que nous y possédons. Or, pour ce faire, nous devons demeurer « intégralement » français.

Enfin, comme dernière raison, j'invoque l'intérêt. Nous perdons en notre pays, nous, Canadiens français, des sommes immenses, dans toutes les branches, de la finance, du commerce, de l'industrie et de l'administration. Devenons plus fiers, réclamons, au lieu des postes méprisables que nous possédons, les positions élevées qui nous sont dues, réclamons-les et sachons les atteindre. Du jour où cela sera accompli, nous pourrions nous dire maîtres chez nous, mais de ce jour-là seulement.

Référence : Texte de René Lévesque (1922-1987), paru dans le journal *L'Envol* (Séminaire de Gaspé), en mai 1936. Également reproduit dans *Le Devoir*, le 7 décembre 1976. Repéré à <http://fondationrene-levesque.org/rene-levesque/ecrits-de-rene-levesque/pourquoi-demeurer-francais/>

### Source 2 : Discours du premier ministre canadien Pierre Elliott Trudeau

Vous savez, la cause de tout ce séparatisme, c'est qu'on disait que les Canadiens français n'ont jamais de chance à Ottawa. Vous savez, le sentiment d'appartenir à une minorité est une vue de l'esprit. Ce n'est pas quelque chose de réel. Aux Canadiens français, j'ai souvent dit : vous constituez une minorité si vous en avez le sentiment, mais nous ne nous sentons pas minoritaires à Ottawa ; personne ne nous bouscule à Ottawa, et ne vous laissez pas bousculer au Québec. On représente tout le Canada, à Ottawa ; et parce qu'on vient du Québec, on est surtout intéressés à voir à ce que ça aille bien dans le Québec. Vous pouvez compter sur nous. On ne laissera pas diviser ce

pays, ni de l'intérieur ni de l'extérieur. Et je vous le dis, quant à nous et quant à vous, j'espère, ç'a assez duré, les folies depuis quelques années. On veut maintenant travailler ensemble pour faire un pays libre, un pays prospère, et un pays uni.

Référence : Trudeau, P. E. (1969). *Finies les folies*. Repéré à <http://www.archivespolitiquesduquebec.com/discours/p-m-du-canada/pierre-elliott-trudeau/autres-discours-officiels/>

### **Source 3 : Option Québec**

Nous sommes des Québécois. Ce que cela veut dire d'abord et avant tout, et au besoin exclusivement, c'est que nous sommes attachés à ce seul coin du monde où nous pourrions être pleinement nous-mêmes, ce Québec qui, nous le sentons bien, est le seul endroit où il nous soit possible d'être vraiment chez nous. Être nous-mêmes, c'est essentiellement de maintenir et de développer une personnalité qui dure depuis trois siècles et demi. Au cœur de cette personnalité se trouve le fait que nous parlons français. Tout le reste est accroché à cet élément essentiel, en découle ou nous y ramène infailliblement. Dans notre histoire, l'Amérique a d'abord un visage français, celui que, fugitivement, mais glorieusement, lui ont donné Champlain, Joliet, La Salle, La Vérendrye... Les premières leçons de progrès et de persévérance nous y sont fournies par Maisonneuve, Jeanne Mance, Jean Talon; celles d'audace ou d'héroïsme par Lambert Closse, Brébeuf, Frontenac, d'Iberville... Puis vint la conquête. Nous fûmes des vaincus qui s'acharnaient à survivre petitement sur un continent devenu anglo-saxon. *Tant bien que mal, à travers bien des péripéties et divers régimes, en dépit de difficultés sans nombre (l'inconscience et l'ignorance même nous servant trop souvent de boucliers), nous y sommes parvenus. [...]. Nous sommes fils de cette société dont le cultivateur, notre père ou notre grand-père, était encore le citoyen central. Nous sommes aussi les héritiers de cette fantastique aventure que fut une Amérique d'abord presque entièrement française et, plus encore, de l'obstination collective qui a permis d'en conserver cette partie vivante qu'on appelle le Québec. Tout cela se trouve au fond de cette personnalité qui est la nôtre. Quiconque ne le ressent pas au moins à l'occasion n'est pas ou n'est plus l'un d'entre nous.*

Référence : Extrait d'*Option Québec*, de René Lévesque, qui paraît le 6 janvier 1968 aux Éditions de l'Homme à Montréal.

### **Source 4 : Le nationalisme québécois**

Le nationalisme québécois réformiste reçoit diverses formulations, qui toutes s'organisent autour de deux thèmes fondamentaux. Le premier est une nouvelle définition de la nation, qui dépouille celle-ci de sa dimension religieuse et passéiste et donne un contenu renouvelé à ses autres traits distinctifs. Les droits linguistiques et l'affirmation du français dans tous les domaines de la vie politique et économique deviennent une priorité. Surtout, on associe maintenant la nation à l'occupation d'un territoire particulier, le Québec, unifié sous un même État tout en présentant une certaine diversité régionale. Sur ce territoire, les Canadiens français, qu'on appelle de plus en plus les Québécois, forment une société distincte et majoritaire.

Référence : Linteau, Durocher, Robert et Ricard (1989). *Histoire du Québec contemporain – Tome II le Québec depuis 1930*. p. 678.

### **Source 5 : Le nationalisme de survivance**

L'échec des patriotes et l'Acte d'union de 1840 provoquent une réaction défensive chez plusieurs Canadiens français qui sentent leur identité menacée par la volonté d'assimilation de la métropole britannique. Un nouveau courant de pensée émerge alors : le nationalisme de survivance. Ce nationalisme cherche à préserver la langue, la religion, les coutumes et les traditions des Canadiens français. Pour l'Église, c'est la religion catholique qui constitue le pilier principal de la nation canadienne-française. Ainsi, elle associe le catholicisme à la survie de la nation, une conception que ne partagent pas tous les nationalistes, en particulier ceux aux idées libérales. Toutefois, à partir de 1840, l'Église catholique réussit à s'imposer comme principal défenseur de la nation canadienne-française.

Les partisans du nationalisme de survivance sont très attachés à l'histoire de la Nouvelle-France, d'où les Canadiens français tirent leurs origines. Cette époque représente pour eux un grand idéal construit autour de l'apport des ancêtres venus de France qui ont édifié la colonie et ont subsisté malgré la menace posée par certains groupes autochtones. Par ailleurs, le nationalisme de survivance glorifie la résistance des Canadiens aux Britanniques lors de la Conquête, puis aux Américains lors de leurs tentatives d'invasion de la colonie.

Référence : Charrette, J., Déry, C., Jean, G., Fortin, S. N. et Rousseau, L.-P. (2017). Le nationalisme de survivance. Périodes — Histoire du Québec et du Canada de 1840 à nos jours — Manuel de l'élève, 4<sup>e</sup> secondaire. Éditions CEC. p. 26.

Les sources suivantes concernent le phénomène du nationalisme canadien-français et québécois.

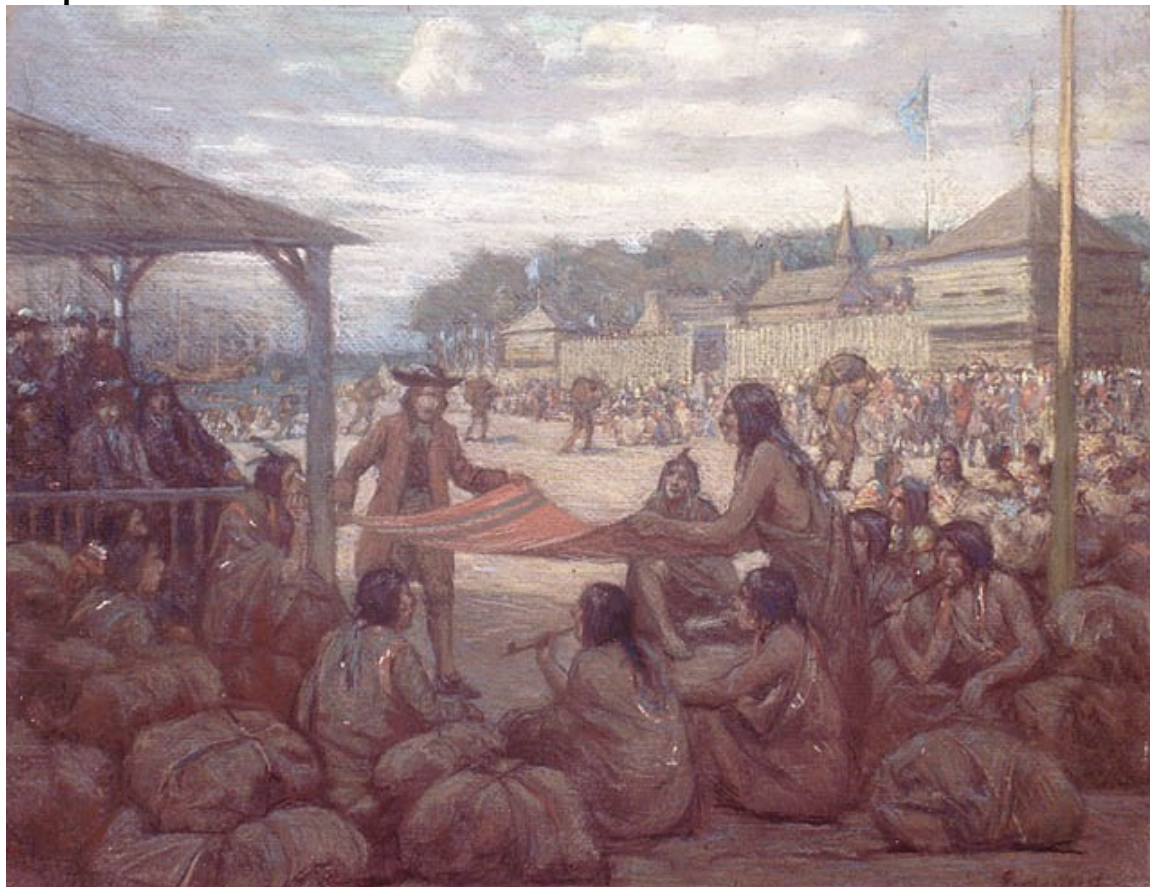
1. À partir de ces sources, quelles observations pouvez-vous tirer ?

2. Quelles sources vous sembleraient les plus utiles pour dresser un portrait du nationalisme au Québec ? Pourquoi ?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
3. Quelles sources vous sembleraient les moins utiles ? Pourquoi ?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
4. Qu'est-ce qui distingue, selon vous, la source 1 de la source 5 ?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
5. Dans le cadre d'un cours de 4<sup>e</sup> secondaire portant sur le nationalisme, laquelle de ces deux sources (1 ou 5) serait la plus appropriée pour les élèves ? Pourquoi ?



## Partie 2 – Le commerce des fourrures en Nouvelle-France.

### Les pelletiers à Montréal



Source : George Agnew Reid, Les pelletiers à Montréal (1916). [Bibliothèque et archives du Canada](#), C-011013, MIKAN 2895827. Licence : Image du domaine public.

*George Agnew Reid, peintre (Wingham, Canada-Ouest, 25 juill. 1860 -- Toronto, 23 août 1947). Reid apporte la précision académique parisienne à une peinture de genre chargée d'émotion et représentant les paysans de sa région, l'Ontario. Formé à la Central Ontario School of Art de Toronto (1879), à la Pennsylvania Academy (1883), aux académies Julian et Colarossi, à Paris, puis au Prado, à Madrid (1888-1889), il délaisse le portrait pour se tourner vers la peinture de genre, comme dans The Foreclosure of the Mortgage (1893), et se rend célèbre grâce à ces peintures narratives à succès. En 1889, il est élu à l'Académie royale des arts du Canada. Il occupe de 1912 à 1918 le poste de directeur de la Central Ontario School of Art and Design, qui deviendra le Collège des beaux-arts de l'Ontario. Il réalise aussi des murales et des commandes privées et publiques, notamment pour l'Hôtel de Ville de Toronto.*

Source : McDougall, A. (2015). Reid, George Agnew. *L'Encyclopédie Canadienne*. Repéré à <https://www.encyclopediecanadienne.ca/fr/article/reid-george-agnew/>

Le tableau précédent dépeint le commerce des fourrures en Nouvelle-France.

1. Quelles observations pouvez-vous tirer de cette source ?

2. En quoi un tel tableau pourrait-il être utile à un historien ?

**ANNEXE C**

**Questionnaire du volet théorique**

A- Qu'est-ce que l'histoire ?

B- Comment définiriez-vous la méthode historique et quelles en seraient les étapes que vous jugez essentielles et pourquoi ?

C- Comment définiriez-vous la pensée historique (ou pensée historique) et quels seraient ses principaux éléments et leurs fonctions ?

## **ANNEXE D**

**Formulaires sur la formation des étudiants inscrits au baccalauréat en histoire (BH) et ceux inscrits au baccalauréat en enseignement de l'univers social au secondaire (BESUS)**

## PROGRAMME D'HISTOIRE

### Questions sur votre formation universitaire

- 1- Quel est votre âge ? \_\_\_\_\_
- 2- Où avez-vous fait vos études primaires et secondaires (ville, province/état, pays) ?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 3- Dans quel programme et en quelle année de ce programme êtes-vous inscrit ?  
\_\_\_\_\_
- 4- Combien de cours d'histoire de niveau universitaire avez-vous complétés ?  
\_\_\_\_\_
- 5- Combien de cours complétés portaient sur l'histoire du Québec et/ou du Canada ?  
\_\_\_\_\_
- 6- Combien de cours complétés portaient sur la méthodologie en histoire ?  
\_\_\_\_\_
- 7- Avez-vous déjà abordé la méthode historique et la pensée historienne (ou pensée historique) durant vos études ?
  - a. Préuniversitaires ? \_\_\_\_\_ ; si oui, précisez : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  - b. Cours d'histoire universitaire portant sur une période historique ?  
\_\_\_\_\_
  - c. Cours de méthodologie en histoire ? \_\_\_\_\_
- 8- Diriez-vous que vos cours universitaires en histoire privilégient surtout l'étude de sources secondaires ou primaires ?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 9- Considérez-vous que votre programme actuel vous prépare bien comme professionnel de l'histoire et de la méthode historique ? Pourquoi ?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

10- La formation universitaire vous a-t-elle permis de voir différemment la discipline historique ou bien votre perception est-elle demeurée la même ? Pourquoi ?

---

---

---

---

11- Quelles sont les similitudes et/ou les différences, selon vous, entre vos cours d'histoire universitaires et le travail d'un historien ?

---

---

---

---

---

---

---

12- Vous destinez-vous à la carrière d'historien et/ou envisagez-vous de faire des études de 2<sup>e</sup> ou de 3<sup>e</sup> cycle en histoire ?

---

**Vos commentaires sur le projet de recherche ou sur votre formation universitaire :**



## PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT DE L'UNIVERS SOCIAL

### Questions sur votre formation universitaire

- 1- Quel est votre âge ? \_\_\_\_\_
- 2- Où avez-vous fait vos études primaires et secondaires (ville, province/état, pays) ?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 3- Dans quel programme et en quelle année de ce programme êtes-vous inscrit ?  
\_\_\_\_\_
- 4- Combien de cours d'histoire de niveau universitaire avez-vous complétés ?  
\_\_\_\_\_
- 5- Combien de cours complétés portaient sur l'histoire du Québec et/ou du Canada ?  
\_\_\_\_\_
- 6- Combien de cours complétés portaient sur la méthodologie en histoire ?  
\_\_\_\_\_
- 7- Combien de cours de didactique de l'histoire de niveau universitaire avez-vous complétés ?  
\_\_\_\_\_
- 8- Avez-vous déjà abordé la méthode historique et la pensée historienne (ou pensée historique) durant vos études ?
  - a. Préuniversitaires ? \_\_\_\_\_; si oui, précisez : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  - b. Cours d'histoire universitaire portant sur une période historique ?  
\_\_\_\_\_
  - c. Cours de méthodologie en histoire ? \_\_\_\_\_
  - d. Cours de didactique de l'histoire ? \_\_\_\_\_
- 9- Diriez-vous que vos cours universitaires en histoire privilégient surtout l'étude de sources secondaires ou primaires ?  
\_\_\_\_\_
- 10- Considérez-vous que votre programme actuel vous prépare bien comme professionnel de l'enseignement de l'histoire et de la méthode historique ? Pourquoi ?  
\_\_\_\_\_

---

---

---

---

11- Votre formation universitaire vous a-t-elle permis de voir différemment la discipline historique ou bien votre perception est-elle demeurée la même ? Pourquoi ?

---

---

---

---

12- Les stages en enseignement sont-ils, selon vous, plus formateurs que les cours de didactique de l’histoire ? Pourquoi ?

---

---

---

---

13- Quelles sont les similitudes et/ou les différences, selon vous, entre vos cours d’histoire universitaires et le travail d’un historien ?

---

---

---

---

---

---

---

---

**Vos commentaires sur le projet de recherche ou sur votre formation universitaire :**

## **ANNEXE E**

### **Résultats des tests de fidélité pour chacune des 11 grilles d'analyse**

### 1- Test de fidélité - Grille Question 1, Partie 1, Volet pratique

	Absence de réponse	Récit sans analyse	Sourcing	Contextualisation	Corroboraton	Sources primaires/secondaires
Total	24/24	23/24	23/24	22/24	22/24	24/24
Pourcentage	100,00 %	95,83 %	95,83 %	91,67 %	91,67 %	100,00 %

	Sources primaires plus utiles	Sources secondaires plus utiles	Sources 1 et 3 du même auteur sans noter de différences	Sources 1 et 3 du même auteur en notant les différences	Validité générale
Total	24/24	23/24	24/24	24/24	233/240
Pourcentage	100,00 %	95,83 %	100,00 %	100,00 %	97,08 %

### 2- Test de fidélité - Grille Question 2, Partie 1, Volet pratique

	Absence de réponse	Source 1	Source 2	Source 3	Source 4	Source 5	Concordent avec leurs représentations	Donnent un portrait actuel
Total	24/24	24/24	24/24	24/24	24/24	24/24	24/24	21/24
Pourcentage	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	87,50 %

	Récents	Objectives	Sources secondaires qui appuient les sources primaires	Sources primaires	Proviennent d'un historien	Informatives	Points de vue différents
Total	24/24	24/24	24/24	22/24	23/24	18/24	21/24
Pourcentage	100,00 %	100,00 %	100,00 %	91,67 %	95,83 %	75,00 %	87,50 %

	Différentes formes du nationalisme	Montrent l'évolution du nationalisme	Validité
Total	23/24	24/24	392/408
Pourcentage	95,83 %	100,00 %	96,08 %

### 3- Test de fidélité - Grille Question 3, Partie 1, Volet pratique

	Absence de réponse	Aucune	Source 1	Source 2	Source 3	Source 4	Source 5	Sources secondaires
Total	24/24	24/24	24/24	24/24	24/24	24/24	24/24	23/24
Pourcentage	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	95,83 %

	S'adressent à des élèves	Trop subjectives	Trop objectives	Pas assez informatives	Manque de fiabilité	Trop complexes
Total	24/24	24/24	24/24	16/24	21/24	24/24
Pourcentage	100,00 %	100,00 %	100,00 %	66,67 %	87,50 %	100,00 %

	Ton négatif	Trop anciennes	Validité
Total	24/24	24/24	372/384
Pourcentage	100,00 %	100,00 %	96,88 %

### 4- Test de fidélité - Grille Question 4, Partie 1, Volet pratique

	Absence de réponse	La source 1 est une source primaire	La source 1 a été écrite par René Lévesque et/ou un témoin de l'époque	La source 1 est subjective	La source 1 a été écrite par un adolescent	La source 1 n'est pas écrite par un historien.
Total	24/24	24/24	23/24	23/24	24/24	24/24
Pourcentage	100,00 %	100,00 %	95,83 %	95,83 %	100,00 %	100,00 %

	La source 1 a été influencée par des tiers	La source 1 fait preuve de préjugés	La source 1 est un texte plus riche	La source 1 est objective	La source 1 est peu informative	La source 1 n'est pas scientifique	La source 1 est nostalgique
Total	24/24	24/24	24/24	24/24	24/24	23/24	24/24
Pourcentage	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	95,83 %	100,00 %

	La source 1 est positive	La source 1 est plus actuelle	La source 1 explique les raisons du nationalisme	La source 1 est plus informative	La source 5 est une source secondaire	La source 5 provient d'un manuel scolaire
Total	24/24	23/24	24/24	24/24	24/24	23/24
Pourcentage	100,00 %	95,83 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	95,83 %

	La source 5 a été écrite par plusieurs auteurs	La source 5 a été écrite par des historiens	La source 5 a été écrite par des enseignants	La source 5 est une interprétation du passé	La source 5 est une interprétation de sources
Total	24/24	23/24	24/24	24/24	24/24
Pourcentage	100,00 %	95,83 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %

	La source 5 traite d'une autre époque que celle où elle a été écrite	La source 5 est objective	La source 5 est subjective	La source 5 glorifie le passé	La source 5 est récente	La source 5 est plus fiable
Total	22/24	21/24	24/24	24/24	23/24	23/24
Pourcentage	91,67 %	87,50 %	100,00 %	100,00 %	95,83 %	95,83 %

	La source 5 est plus exhaustive	La source 5 est négative	La source 5 est informative	La source 5 est moins informative	Le contenu des deux sources diffère	La longueur des textes
Total	21/24	23/24	20/24	23/24	22/24	23/24
Pourcentage	87,50 %	95,83 %	83,33 %	95,83 %	91,67 %	95,83 %

	L'époque traitée	Pas ou peu de différences	La date de production	Validité
Total	24/24	24/24	23/24	910/936
Pourcentage	100,00 %	100,00 %	95,83 %	97,22 %

### 5- Test de fidélité - Grille Question 5, Partie 1, Volet pratique

	Absence de réponse	Aucune de ces deux sources	Sources 1 et 5	La source 1 est importante, mais moins que la source 5	La source 5 est importante, mais moins que la source 1	Source 1	Source 5
Total	24/24	24/24	24/24	23/24	24/24	21/24	22/24
Pourcentage	100,00 %	100,00 %	100,00 %	95,83 %	100,00 %	87,50 %	91,67 %

	Source 2	Source 3	Source 4	Plus objective	Subjective	Source professionnelle ou scientifique	Nous renseigne sur l'auteur
Total	24/24	24/24	24/24	23/24	24/24	24/24	23/24
Pourcentage	100,00 %	100,00 %	100,00 %	95,83 %	100,00 %	100,00 %	95,83 %

	Provient d'un personnage important (René Lévesque)	Rapporte des faits	Source primaire	Informative	Facile à comprendre	Met en contexte	Actuelle
Total	23/24	22/24	22/24	19/24	24/24	23/24	24/24
Pourcentage	95,83 %	91,67 %	91,67 %	79,17 %	100,00 %	95,83 %	100,00 %

	<b>Parution récente</b>	<b>Provient d'un manuel scolaire</b>	<b>Le texte est nationaliste</b>	<b>Permet aux élèves de réfléchir</b>	<b>Introduit le nationalisme</b>	<b>Permet de faire des travaux ou une recherche</b>
Total	24/24	24/24	23/24	23/24	24/24	23/24
Pourcentage	100,00 %	100,00 %	95,83 %	95,83 %	100,00 %	95,83 %

	<b>Permet une corroboration</b>	<b>Permet de pratiquer la méthode historique</b>	<b>L'étudiant s'identifie à cette source</b>	<b>Parce que les deux sources se complètent</b>	<b>La source est jugée moins appropriée, car trop synthétisante</b>	<b>La source est jugée moins appropriée, car trop lourde</b>
Total	21/24	23/24	24/24	23/24	23/24	24/24
Pourcentage	87,50 %	95,83 %	100,00 %	95,83 %	95,83 %	100,00 %

	<b>La source est jugée moins appropriée, car trop subjective</b>	<b>La source est jugée moins appropriée, car contemporaine des événements</b>	<b>La source est jugée moins appropriée, car trop objective</b>	<b>La source est jugée moins appropriée parce que trop complexe</b>	<b>La source est jugée moins appropriée, car pas assez informative</b>
Total	23/24	24/24	24/24	24/24	23/24
Pourcentage	95,83 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	95,83 %

	<b>La source est jugée moins appropriée, car ne met pas assez en valeur René Lévesque</b>	<b>La source est jugée moins appropriée, car trop idéologique</b>	<b>La source est jugée moins appropriée, car elle provient un manuel scolaire</b>	<b>Validité</b>
Total	24/24	24/24	24/24	954/984
Pourcentage	100,00 %	100,00 %	100,00 %	96,95 %

## 6- Test de fidélité - Grille Question 1, Partie 2, Volet pratique

	<b>Absence de réponse</b>	<b>Sourcing</b>	<b>Tiennent compte de la date de production du tableau</b>	<b>Contextualisation</b>	<b>Décrivent le tableau</b>	<b>Validité</b>
Total	24/24	23/24	24/24	23/24	22/24	116/120
Pourcentage	100,00 %	95,83 %	100,00 %	95,83 %	91,67 %	96,67 %

### 7- Test de fidélité - Grille Question 2, Partie 2, Volet pratique

	Absence de réponse	Montre le commerce des fourrures en Nouvelle-France	Permet de voir l'interprétation de l'auteur ou de ses contemporains sur le commerce des fourrures en Nouvelle-France	Validité
Total	24/24	20/24	20/24	64/72
Pourcentage	100,00 %	83,33 %	83,33 %	88,89 %

### 8- Test de fidélité - Grille Question A, Volet théorique

	Absence de réponse	Indiquent ne pas avoir eu assez de temps	Indiquent ne pas savoir et ne tentent pas de définition	Indiquent ne pas savoir, mais tentent une définition	Recherche 1 : Science	Recherche 2 : Discipline	Recherche 3 : Méthodologie
Total	24/24	24/24	24/24	24/24	19/24	22/24	24/24
Pourcentage	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	79,17 %	91,67 %	100,00 %

	Recherche 4 : Trouver de l'information	Étude du passé	Étude de « notre » passé	Permet d'expliquer les faits et événements du passé	Permet de préserver le passé	Ensemble des connaissances sur le passé
Total	24/24	24/24	24/24	20/24	24/24	22/24
Pourcentage	100,00 %	100,00 %	100,00 %	83,33 %	100,00 %	91,67 %

	Étude du présent	Permet de comprendre le présent	Utile pour l'avenir	Utilité sur le plan de la morale et de l'éthique	Interprétation des faits, du passé	Interprétation de sources
Total	24/24	22/24	23/24	22/24	23/24	24/24
Pourcentage	100,00 %	91,67 %	95,83 %	91,67 %	95,83 %	100,00 %

	Se base sur des sources ou de la preuve	Fiabilité des sources	Sources primaires	Sources secondaires	Corroboration	Tenir compte des différents points de vue et perspectives
Total	19/24	24/24	24/24	24/24	24/24	24/24
Pourcentage	79,17 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %

	Contextualisation	Causes	Conséquences	Développer esprit critique	Subjectivité de l'historien	Importance des pairs et de la critique
Total	23/24	24/24	24/24	24/24	22/24	24/24
Pourcentage	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	91,67 %	100,00 %



	Récit	Plus qu'un simple récit	Recherche d'une vérité	Évolution	Multidisciplinaire/s'intéresse à plusieurs domaines	Surtout politique/culturelle
Total	24/24	24/24	24/24	23/24	22/24	23/24
Pourcentage	100,00 %	100,00 %	100,00 %	95,83 %	91,67 %	95,83 %

	Chronologique	Thématique	Étude de concepts	Validité
Total	23/24	24/24	22/24	926/960
Pourcentage	95,83 %	100,00 %	91,67 %	96,46 %

### 9- Test de fidélité - Grille Question B, Volet théorique

	Absence de réponse	Indiquent ne pas avoir eu assez de temps	Indiquent ne pas savoir et ne tentent pas de définition	Indiquent ne pas savoir, mais tentent une définition	Indiquent que c'est sujet à débat, mais tentent une définition	Indiquent que c'est sujet à débat et ne tentent pas de définition
Total	24/24	24/24	24/24	24/24	24/24	24/24
Pourcentage	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %

	Étude du passé, de l'époque	Enseigner l'histoire	Recherche en général	Recherche de documents, sources et/ou informations	Fiabilité	Approche critique
Total	22/24	24/24	17/24	20/24	24/24	23/24
Pourcentage	91,67 %	100,00 %	70,83 %	83,33 %	100,00 %	95,83 %

	Méthode scientifique	Expérimentation	Réflexion et raisonnement	Chronologie	Observation	Enquête	Argumenter
Total	22/24	24/24	22/24	23/24	24/24	23/24	24/24
Pourcentage	91,67 %	100,00 %	91,67 %	95,83 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %

	Analyser	Interprétation	Problématique	Hypothèse	Hypothèse n'est pas importante	Sujet	Pertinence
Total	23/24	24/24	24/24	24/24	24/24	23/24	24/24
Pourcentage	95,83 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	95,83 %	100,00 %

	Plan de travail	Sources ou preuves	Sources primaires	Sources secondaires	Sourcing	Date de production	Critique interne/externe
Total	24/24	18/24	24/24	22/24	20/24	24/24	21/24
Pourcentage	100,00 %	75,00 %	100,00 %	91,67 %	83,33 %	100,00 %	87,50 %

	Utilité des sources	Subjectivité des sources	Euristiques	Utiliser plusieurs sources	Corroboration	Vue d'ensemble	Lecture en profondeur
Total	23/24	24/24	23/24	19/24	24/24	23/24	24/24
Pourcentage	95,83 %	100,00 %	95,83 %	79,17 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %

	Contexte historique	Empathie	Changements et continuité	Être objectif	Prendre position	Remettre en question	Travail rigoureux
Total	20/24	24/24	24/24	24/24	24/24	24/24	24/24
Pourcentage	83,33 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %

	Éviter les biais	Importance de l'éthique	Subjectivité de l'historien	Éviter le présentisme, l'anachronisme	Contrôle par les pairs	Historiographie	Utiliser les valeurs du présent
Total	24/24	24/24	24/24	24/24	24/24	24/24	24/24
Pourcentage	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %

	Comprendre le présent en étudiant le passé	Comprendre les mouvements sociaux	Acquérir des connaissances	Chercher à établir un contexte à partir des sources	Compréhension d'événements historiques	Démontrer	Évolution
Total	24/24	24/24	22/24	23/24	23/24	23/24	24/24
Pourcentage	100,00 %	100,00 %	91,67 %	95,83 %	95,83 %	95,83 %	100,00 %

	Répertorié	Rédaction	Validité
Total	23/24	24/24	1457/1512
Pourcentage	95,83 %	100,00 %	96,36 %

### 10- Test de fidélité - Grille Question C, Volet théorique

	Absence de réponse	Indiquent ne pas avoir eu assez de temps	Indiquent ne pas savoir et ne tentent pas de définition	Indiquent ne pas savoir, mais tentent une définition	État d'esprit de l'historien	Méthodologie	Liée à la méthode historique
Total	24/24	24/24	24/24	21/24	21/24	21/24	22/24
Pourcentage	100,00 %	100,00 %	100,00 %	87,50 %	87,50 %	87,50 %	91,67 %

	Caractère scientifique	Remise en question	Connaitre notre passé	Subjectivité de l'historien	Subjectivité des sources, influence du contexte historique	Importance de l'objectivité	Rigueur
Total	24/24	22/24	24/24	23/24	23/24	24/24	24/24
Pourcentage	100,00 %	91,67 %	100,00 %	95,83 %	95,83 %	100,00 %	100,00 %

	<b>Chercher à comprendre</b>	<b>Chercher des informations</b>	<b>Chercher la vérité</b>	<b>Interprétation</b>	<b>Synthétiser</b>	<b>Problématiser</b>	<b>Pensée critique</b>
Total	24/24	22/24	23/24	24/24	24/24	22/24	22/24
Pourcentage	100,00 %	91,67 %	95,83 %	100,00 %	100,00 %	91,67 %	91,67 %

	<b>Différentes écoles de pensées/ap-proches</b>	<b>Une analyse au sens général</b>	<b>Angles thématiques</b>	<b>Méthode du questionnement</b>	<b>Se base sur des faits</b>	<b>Euristiques</b>	<b>Sources</b>
Total	24/24	22/24	22/24	23/24	21/24	24/24	24/24
Pourcentage	100,00 %	91,67 %	91,67 %	95,83 %	87,50 %	100,00 %	100,00 %

	<b>Lecture en profondeur</b>	<b>Critique interne/externe</b>	<b>Sourcing</b>	<b>Contextualisation</b>	<b>Corroboration</b>	<b>Conséquences</b>	<b>Causes</b>
Total	24/24	24/24	23/24	19/24	24/24	24/24	24/24
Pourcentage	100,00 %	100,00 %	95,83 %	79,17 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %

	<b>Changements</b>	<b>Continuité</b>	<b>Empathie</b>	<b>Éviter les pièges</b>	<b>Éviter le présentisme, l'anachronisme</b>	<b>Établir ce qui s'est passé, les faits historiques</b>	<b>Vue d'ensemble</b>
Total	24/24	24/24	24/24	23/24	24/24	24/24	23/24
Pourcentage	100,00 %	100,00 %	100,00 %	95,83 %	100,00 %	100,00 %	95,83 %

	<b>Comprendre le passé</b>	<b>Comprendre le présent</b>	<b>Impact sur l'avenir</b>	<b>Développer ses connaissances</b>	<b>Construire ou consolider notre identité</b>	<b>Récit historique</b>	<b>Évolution</b>
Total	23/24	23/24	23/24	22/24	24/24	24/24	24/24
Pourcentage	95,83 %	95,83 %	95,83 %	91,67 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %

	<b>Sens de l'histoire</b>	<b>Cynisme</b>	<b>Poésie</b>	<b>Développer une pensée citoyenne</b>	<b>Validité</b>
Total	24/24	24/24	24/24	21/24	1226/1272
Pourcentage	100,00 %	100,00 %	100,00 %	87,50 %	96,38 %

## 11- Test de fidélité - Grille Formulaire

	Âge	Études primaires et secondaires	Programme	Année du programme	Nombre de cours d'histoire complétés	Nombre de cours d'histoire complétés sur QC/Can
Total	24/24	23/24	24/24	24/24	24/24	24/24
Pourcentage	100,00 %	95,83 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %

	Nombre de cours de méthodologie en histoire	Nombre de cours de didactique de l'histoire	Ont abordé la méthode hist. ou la pensée hist. - préuniv.	Si oui, précisez	Ont abordé la méthode hist. ou la pensée hist. durant leurs cours d'histoire universitaires
Total	24/24	24/24	24/24	24/24	24/24
Pourcentage	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %

	Ont abordé la méthode hist. ou la pensée hist. durant leurs cours de méthodologie en histoire	Ont abordé la méthode hist. ou la pensée hist. durant leurs cours de didactique	Les cours d'histoire universitaires privilégient les sources primaires ou secondaires ?	Votre programme (BESUS) vous prépare-t-il bien comme professionnel de l'enseignement de l'histoire et de la méthode historique ?
Total	24/24	24/24	23/24	24/24
Pourcentage	100,00 %	100,00 %	95,83 %	100,00 %

	Votre formation change-t-elle votre perception de l'histoire ?	Les stages sont-ils plus formateurs que les cours de didactique	Similitudes entre les cours d'histoire et le travail d'un historien	Différences entre les cours d'histoire et le travail d'un historien	Validité
Total	24/24	24/24	21/24	21/24	448/456
Pourcentage	100,00 %	100,00 %	87,50 %	87,50 %	98,25 %

## **ANNEXE F**

### **Analyse des réponses du formulaire sur la formation**

## Annexe F – Analyse des réponses du formulaire sur la formation

Groupes	Absents	Âge	Études primaires et secondaires	Programme	Année du programme	Nombre de cours d'histoire complétés
BH-1	39,02 %		Québec : 92 %; Côte d'Ivoire : 4 %; France 4 %	Bac. Histoire : 83,33 %; Maj. Hist. : 12,5 %; Min.Hist. : 4,17 %	1re année : 100 %	Aucun : 66,67 %; 2 cours : 12,5 %; 3 cours : 4,17 %; 4 cours : 4,17 %; 5 cours 8,33 %; 10 cours : 4,17 %
BH-3	0,00 %		Québec : 100 %	Bac. Histoire : 100 %	3e année : 100 %	14 cours : 16,67 %; 20 cours : 16,67 %; 25-27 cours : 50 %; 30 cours : 16,67 %
BESUS-1	18,18 %		Québec : 94,44 %; France : 2,78 %; Haïti 1 : 2,78 %	BESUS : 100 %	1re année : 100 %	Aucun : 57,14 %; 1 cours : 5,71 %; 2 cours : 5,71 %; 3 cours : 11,43 %; 4 cours : 8,57 %; 5 cours : 2,86 %; 9 cours : 2,86 %; 11 cours : 2,86 %; 20 cours : 2,86 %
BESUS-4	0,00 %		Québec : 82,61 %; Algérie (primaire) et Québec (secondaire) : 4,35 %; Haïti : 4,35 %; République centrafricaine : 4,35 %; Tunisie : 4,35 %	BESUS : 100 %	4e année : 100 %	6 cours : 5 %; 10 cours : 30 %; entre 12-15 cours : 60 %; 20 cours : 5 %; Réponses imprécises sur 23 : 13,04 %
Total	21,05 %		Études secondaires au Québec : 92,22 %; Études secondaires ailleurs qu'au Québec : 7,78 %			Aucun cours : 42,35 %; 1-3 cours : 14,12 %; 4-9 cours : 10,59 %; 10-19 cours : 24,71 %; 20 cours et plus : 8,24 %
BH-1	16/41	Moyenne = 21 ans; Plus jeune : 19 ans; Plus âgé : 26 ans	Québec : 23/25; Côte d'Ivoire : 1/25; France 1/25	Sans réponse : 1; Bac. Histoire : 20/24; Maj. Histoire : 3/24; Min. Hist. : 1/24;	1re année : 25/25	Moyenne sur 24 réponses chiffrées= environ 1 cours; N/A: 1; aucun : 16/24; 2 cours : 3/24; 3 cours : 1/24; 4 cours : 1/24; 5 cours 2/24; 10 cours : 1/24
BH-3	0/6	Moyenne = 23 ans; Plus jeune : 21 ans; Plus âgé : 28 ans	Québec : 6/6	Bac. Histoire : 6/6	3e année : 6/6	Moy. approx. = environ 24 cours; 14 cours : 1/6; 20 cours : 1/6; 25-27 cours : 3/6; 30 cours : 1/6
BESUS-1	8/44	Moyenne = 21 ans; Plus jeune : 19 ans; Plus âgé : 28 ans	Québec : 34/36; France 1/36; Haïti : 1/36	BESUS : 36/36	1re année : 36/36	Sans réponse : 1; Moy. approx. = environ 2 cours; Aucun : 20/35; 1 cours : 2/35; 2 cours : 2/35; 3 cours : 4/35; 4 cours : 3/35; 5 cours : 1/35; 9 cours : 1/35; 11 cours : 1/35; 20 cours : 1/35
BESUS-4	0/23	Moyenne = 27 ans; Plus jeune : 22 ans; Plus âgé : 46 ans	Québec : 19/23; Algérie (primaire) et Québec (secondaire) : 1/23; Haïti : 1/23; République centrafricaine : 1/23; Tunisie : 1/23	BESUS : 23/23	4e année : 23/23	Moyenne approximative sur 20 réponses chiffrées : environ 12 cours; 6 cours : 1/20; 10 cours : 6/20; Entre 12-15 cours : 12/20; 20 cours : 1/20; *Trois réponses trop imprécises retirées pour la moyenne : tous (1); beaucoup (1); 150 crédits (1)
Total	24/114	Moyenne = 23 ans; Plus jeune : 19 ans; Plus âgé : 46 ans	Québec : 82/90; Algérie (primaire) et Québec (secondaire) : 1/90; Côte d'Ivoire : 1/90; France : 2/90; Haïti : 2/90; République centrafricaine : 1/90; Tunisie : 1/90			Aucun cours : 36/85; 1-3 cours : 12/85; 4-9 cours : 9/85; 10-19 cours : 21/85; 20 cours et plus : 7/85

Groupes	Nombre de cours d'histoire complétés sur QC/Can	Nombre de cours de méthodologie en histoire	Nombre de cours de didactique de l'histoire (BESUS seulement)	Ont abordé la méthode hist. ou la pensée hist. - préuniv.	Si oui, précisez
BH-1	Aucun : 80 %; 1 cours : 16 %; 2 cours : 4 %	Aucun : 92 %; 1 cours : 8 %		Oui : 40 %; Non : 60 %	CEGEP : 80 %; Secondaire : 20 %
BH-3	2 cours : 16,67 %; 3 cours : 16,67 %; 5-6 cours : 50 %; Environ 15 cours : 16,67 %	1 cours : 16,67 %; 2 cours : 50 %; 3 cours : 33,33 %		Oui : 33,33 %; Non : 66,17 %	CEGEP : 100 %
BESUS-1	Aucun : 74,29 %; 1 cours : 14,29 %; 2 cours : 5,71 %; 3 cours : 2,86 %; 6 cours : 2,86 %	Aucun : 85,71 %; 1 cours : 11,43 %; 2 cours : 2,86 %	Aucun : 97,14 %; 1 cours : 2,86 %	N/A: 2,78 %; Non : 69,44 %; Oui : 27,78 %	CEGEP : 70 %; Secondaire : 10 %; Ne précisent pas : 20 %
BESUS-4	1 cours : 4,76 %; 2 cours : 19,05 %; 3 cours : 57,14 %; 4-5 cours : 9,52 %; 6 cours : 4,76 %; 10 cours : 4,76 %; Réponses imprécises sur 23 : 8,7 %	Aucun cours : 4,55 %; 1 cours : 77,27 %; 2 cours : 13,64 %; 3 cours : 4,55 %; Réponses imprécises sur 23 : 4,35 %	3 cours : 36,36 %; 4-5 cours : 50 %; 6 cours : 13,64 %; réponses imprécises sur 23 : 4,35 %	Oui : 20 %; Non : 80 %	CEGEP : 100 %
Total	Aucun cours : 52,87 %; 1 cours : 11,49 %; 2-3 cours : 25,29 %; 4-6 cours : 8,05 %; 10 cours et plus : 2,3 %	Aucun cours : 61,36 %; 1 cours : 27,27 %; 2 cours : 7,95 %; 3 cours : 3,41 %	Aucun : 59,65 %; 1 cours : 1,75 %; 3 cours : 14,04 %; 4-5 cours : 19,3 %; 6 cours : 5,26 %	N/A: 1,15 %; Oui : 29,89 %; Non : 68,97 %	CEGEP : 80,77 % ; Secondaire : 11,54 %; Ne précisent pas : 7,69 %
BH-1	Moyenne : 0 cours; Aucun : 20/25; 1 cours : 4/25; 2 cours : 1/25	Moyenne : 0 cours; Aucun : 23/25; 1 cours : 2/25		Oui : 10/25; Non : 15/25	CEGEP : 8/10; Secondaire : 2/10
BH-3	Moyenne : 6 cours; 2 cours : 1/6; 3 cours : 1/6; 5-6 cours : 3/6; Environ 15 cours : 1/6	Moyenne : 2 cours; 1 cours : 1/6; 2 cours : 3/6; 3 cours : 1/6		Oui : 2/6; Non : 4/6	CEGEP : 2/2
BESUS-1	Sans réponse : 1; Moyenne : 1 cours; Aucun : 26/35; 1 cours : 5/35; 2 cours : 2/35; 3 cours : 1/35; 6 cours : 1/35	Sans réponse : 1; Moyenne : 0 cours; Aucun : 30/35; 1 cours : 4/35; 2 cours : 1/35	Sans réponse : 1; Moyenne = 0 cours; Aucun : 34/35; 1 cours : 1/35	N/A: 1/36; Oui : 10/36; Non : 25/36	CEGEP : 7/10; Secondaire : 1/10; Ne précisent pas : 2/10
BESUS-4	Moyenne : 3 cours; 1 cours : 1/21; 2 cours : 4/21; 3 cours : 12/21; 4 ou 5 cours : 2/21; 6 cours : 1/21; 10 cours : 1/21; *Deux réponses trop imprécises retirées pour la moyenne : ? (1); peu (1)	Moyenne : 1 cours; aucun cours : 1/22; 1 cours : 17/22; 2 cours : 3/22; 3 cours : 1/22; *Une réponse trop imprécise retirée pour la moyenne : ? (1)	Moyenne sur 22 réponses chiffrées : 4 cours; 3 cours : 8/22; 4-5 cours : 11/22; 6 cours : 3/22; *Une réponse trop imprécise retirée pour la moyenne : ? (1)	Sans réponse : 3; Oui : 4/20; Non : 16/20	CEGEP : 4/4
Total	Aucun cours : 46/87; 1 cours : 10/87; 2-3 cours : 22/87; 4-6 cours : 7/87; 10 cours et plus : 2/87	Aucun cours : 54/88; 1 cours : 24/88; 2 cours : 7/88; 3 cours : 3/88	Aucun : 34/57; 1 cours : 1/57; 3 cours : 8/57; 4-5 : 11/57; 6 cours : 3/57	N/A: 1/87; Oui : 26/87; Non : 60/87	CEGEP : 21/26 ; Secondaire : 3/26; Ne précisent pas : 2/26

Groupes	Ont abordé la méthode hist. ou la pensée hist. durant leurs cours d'histoire universitaires	Ont abordé la méthode hist. ou la pensée hist. durant leurs cours de méthodologie en histoire	Ont abordé la méthode hist. ou la pensée hist. durant leurs cours de didactique (BESUS seulement)	Les cours d'histoire universitaires privilégient les sources primaires ou secondaires ?	Votre programme vous prépare-t-il bien (maîtrise de la méthode historique)?
BH-1	Oui : 30,43 % ; Non : 69,57 %	Oui : 26,09 % ; Non : 73,91 %		N/A (trop tôt, ne sait pas, etc.): 32 % ; Surtout primaires : 28 % ; Surtout secondaires : 20 % ; Autant les deux : 20 %	N/A: 24 % ; trop tôt : 24 % ; Oui (à la fin, l'espère, etc.) : 48 % ; Non : 4 %
BH-3	Oui : 100 %	Oui : 100 %		Oui : 16,67 % ; Surtout primaires : 50 % ; Surtout secondaires : 16,67 % ; Autant les deux : 16,67 %	Oui : 100 %
BESUS-1	Oui : 35,29 % ; Non : 64,7 % ;	Oui : 20 % ; Non : 80 %	Oui : 5,71 % ; Non : 94,29 %	N/A (ne sait pas, ne peut se prononcer, etc.): 42,42 % ; Oui : 6,06 % ; Surtout primaires : 15,15 % ; Surtout secondaires : 21,21 % ; Autant les deux : 15,15 %	N/A : 14,71 % ; Trop tôt : 44,12 % ; Oui (à la fin, l'espère, etc.) : 29,41 % ; Non : 11,76 %
BESUS-4	Oui : 90,48 % ; Non : 9,52 %	Oui : 90,91 % ; Non : 9,09 %	Oui : 100 % ; Non : 0 %	Oui : 30,43 % ; Surtout primaires : 39,13 % ; Secondaires : 26,09 % ; Autant les deux : 4,35 %	Oui : 36,36 % ; En partie seulement : 22,73 % ; Non : 40,91 %
Total	Oui : 51,22 % ; Non : 48,78 %	Oui : 44,05 % ; Non : 55,95 %	Oui : 41,07 % ; Non : 58,93 %	N/A : 25,29 % ; Oui : 11,49 % ; Surtout primaires : 27,59 % ; Surtout secondaires : 21,84 % ; Autant les deux : 13,79 %	N/A: 12,64 % ; Trop tôt : 24,14 % ; Oui : 41,38 % ; En partie seulement (avec des bémols, etc.) : 5,75 % ; Non : 16,09 %
BH-1	Sans réponse : 2 ; Oui : 7/23 ; Non : 16/23	Sans réponse : 2 ; Oui : 6/23 ; Non : 17/23		N/A : 8/25 ; Surtout primaires : 7/25 ; Surtout secondaires : 5/23 ; Autant les deux : 5/23	N/A: 6/25 ; trop tôt : 6/25 ; Oui (à la fin, l'espère, etc.) : 12/25 ; Non : 1/25
BH-3	Sans réponse : 2 ; Oui : 4/4	Sans réponse : 2 ; Oui : 4/4		Oui : 1/6 ; Surtout primaires : 3/6 ; Surtout secondaires : 1/6 ; Autant les deux : 1/6	Oui : 6/6
BESUS-1	Sans réponse : 2 ; Oui : 12/34 ; Non : 22/34 ;	Sans réponse : 1 ; Oui : 7/35 ; Non : 28/35	Sans réponse : 1 ; Oui : 2/35 ; Non : 33/35	Sans réponse : 3 ; N/A: 14/33 ; Oui : 2/33 ; Surtout primaires : 5/33 ; Surtout secondaires : 7/33 ; Autant les deux : 5/33	Sans réponse : 2 ; N/A : 5/34 ; Trop tôt : 15/34 ; Oui (à la fin, l'espère, etc.) : 10/34 ; Non : 4/34
BESUS-4	Sans réponse : 2 ; Oui : 19/21 ; Non : 2/21	Sans réponse : 1 ; Oui : 20/22 ; Non : 2/22	Sans réponse : 2 ; Oui : 21/21 ; Non : 0/21	Oui : 7/23 ; Surtout primaires : 9/23 ; Surtout secondaires : 6/23 ; Autant les deux : 1/23	Sans réponse : 1 ; Oui : 8/22 ; En partie seulement (avec des bémols, etc.) : 5/22 ; Non : 9/22
Total	Oui : 42/82 ; Non : 40/82	Oui : 37/84 ; Non : 47/84	Oui : 23/56 ; Non : 33/56	N/A : 22/87 ; Oui : 10/87 ; Surtout primaires : 24/87 ; Surtout secondaires : 19/87 ; Autant les deux : 12/87	N/A: 11/87 ; Trop tôt : 21/87 ; Oui : 36/87 ; En partie seulement (avec des bémols, etc.) : 5/87 ; Non : 14/87



Groupes	Votre formation change-t-elle votre perception de l'histoire ?	Les stages sont-ils plus formateurs que les cours de didactique (BESUS seulement)	Similitudes entre les cours d'histoire et le travail d'un historien	Différences entre les cours d'histoire et le travail d'un historien	Vous destinez-vous à une carrière d'historien ou à entreprendre des études supérieures en histoire ? (BH seulement)
BH-1	N/A (ne sait pas, trop tôt, etc.): 52 %; Oui : 32 %; Non ou reste la même pour l'instant : 16 %		N/A (trop tôt, etc.): 24 %; Soulignent une ou des similitudes : 24 %; N'en soulignent pas : 52 %	N/A (trop tôt, etc.): 24 %; Soulignent une ou des différences : 72 %; N'en soulignent pas : 4 %	N/A : 4 %; Ne sait pas : 8 %; Oui (probable, dans un domaine connexe ou autre, etc.) : 76 % ; Non : 12 %
BH-3	Oui : 66,67 %; Non ou reste la même : 33,33 %		Soulignent une ou des similitudes : 83,33 %; N'en soulignent pas : 16,67 %	Soulignent une ou des différences : 33,33 %; N'en soulignent pas : 66,67 %	Oui (probable, dans un domaine connexe ou autre, etc.) : 100 %
BESUS-1	N/A (ne sait pas, trop tôt, etc.): 62,5 %; Oui : 21,88 %; Non ou reste la même pour l'instant : 14,71 %	N/A (pas fait de stage, etc.): 51,52 %; Oui : 30,30 %; Non : 3,03 %; Autant : 12,12 %; En partie seulement : 3,03 %.	N/A (trop tôt, etc.): 31,25 %; Soulignent une ou des similitudes : 25 %; N'en soulignent pas : 43,75 %	N/A (trop tôt, etc.): 31,25 %; soulignent une ou des différences : 59,38 %; N'en soulignent pas : 9,38 %.	
BESUS-4	Oui : 82,61 % ; Oui, car je n'apprécie pas la méthode historique : 4,35 %; Non ou reste la même : 13,04 %	N/A (pas fait de stage, etc.): 4,35 %; Oui : 73,91 %; Autant : 8,7 %; En partie seulement : 8,7 %; Non : 4,35 %	Soulignent une ou des similitudes : 60,87 %; N'en soulignent pas : 39,13 %	Soulignent une ou des différences : 69,57 %; N'en soulignent pas : 30,43 %	
Total	N/A (ne sait pas, trop tôt, etc.): 38,37 %; Oui : 44,19 %; Oui, car je n'apprécie pas la méthode historique : 1,16 %; Non ou reste la même : 16,28 %	N/A (pas assez de stages): 32,14 %; Oui 48,21 %; Autant : 10,71 %; En partie seulement : 5,36 %; Non : 3,57 %	N/A (trop tôt, etc.): 18,6 %; Soulignent une ou des similitudes : 38,37 %; N'en soulignent pas : 43,02 %	N/A (trop tôt, etc.): 18,6 %; Soulignent une ou des différences : 63,95 %; N'en soulignent pas : 17,44 %	N/A : 3,23 %; Ne sait pas : 6,25 %; Oui (probable, dans un domaine connexe ou autre, etc.) : 80,65 %; Non : 9,68 %
BH-1	N/A (ne sait pas, trop tôt, etc.): 13/25; Oui : 8/25; Non ou reste la même pour l'instant : 4/25		N/A (trop tôt, etc.): 6/25; Soulignent une ou des similitudes : 6/25; N'en soulignent pas : 13/25	N/A (trop tôt, etc.): 6/25; Soulignent une ou des différences : 18/25; N'en soulignent pas : 1/25	N/A : 1/25; Ne sait pas : 2/25; Oui (probable, dans un domaine connexe ou autre, etc.) : 19/25; Non : 3/25
BH-3	Oui : 4/6; Non ou reste la même : 2/6		Soulignent une ou des similitudes : 5/6; N'en soulignent pas : 1/6	Soulignent une ou des différences : 2/6; N'en soulignent pas : 4/6	Oui (probable, dans un domaine connexe ou autre, etc.) : 6/6
BESUS-1	Sans réponse : 4; N/A (ne sait pas, trop tôt, etc.): 20/32; Oui : 7/32; Non ou reste la même pour l'instant : 5/34	Sans réponse : 3; N/A (pas fait de stage, etc.): 17/33; Oui : 10/33; Non : 1/33; Autant : 4/33 ; En partie : 1/33.	Sans réponse : 4; N/A (trop tôt, etc.): 10/32; Soulignent une ou des similitudes : 8/32; N'en soulignent pas : 14/32.	Sans réponse : 4; N/A (trop tôt, etc.): 10/32; Soulignent une ou des différences : 19/32; N'en soulignent pas : 3/32.	
BESUS-4	Oui : 19/23 ; Oui, car je n'apprécie pas la méthode historique : 1/23; Non ou reste la même : 3/23	Oui : 17/23; N/A (pas fait de stage, etc.): 1/23; Autant : 2/23; En partie seulement : 2/23; Non : 1/23	Soulignent une ou des similitudes : 14/23; N'en soulignent pas : 9/23	Soulignent une ou des différences : 16/23; N'en soulignent pas : 7/23	
Total	N/A (ne sait pas, trop tôt, etc.): 33/86; Oui : 38/86; Oui, car je n'apprécie pas la méthode historique : 1/86; Non ou reste la même : 14/86	N/A (pas assez de Stages, etc.): 18/56; Oui 27/56; Autant : 6/56; En partie seulement 3/56; Non : 2/56	N/A (trop tôt, etc.): 16/86; soulignent une ou des similitudes : 33/86; N'en soulignent pas : 37/86	N/A (trop tôt, etc.): 16/86; soulignent une ou des différences : 55/86; N'en soulignent pas : 15/86	N/A : 1/31; Ne sait pas : 2/31; Oui (probable, dans un domaine connexe ou autre, etc.) : 25/31; Non : 3/31

## **ANNEXE G**

### **Analyse des réponses à la question 1 de la partie 1 du volet pratique**

## Annexe G - Analyse des réponses à la question 1 de la partie 1 du volet pratique

	Absence de réponse	Récit sans analyse	Sourcing	Contextualisation	Corroboration	Sources primaires/secondaires
<b>Groupes</b>	Vide	Composent un récit explicatif sans mettre en marche une critique ou analyse des sources	Critiquent ou présentent les sources, leur origine, leurs auteurs, leurs positions idéologiques, etc.	Tentent de mettre en contexte les sources ; relève la période de production, constate une évolution dans le temps	Opposent explicitement les sources entre elles pour tenter de dégager sa réponse ; remarquent leurs contradictions, leurs ressemblances, etc.	Soulignent qu'il y a des sources primaires et/ou secondaires
BH-1	2,44 %	47,5 %	40 %	12,50 %	37,50 %	10,00 %
BH-3	0,00 %	33,33 %	66,67 %	33,33 %	33,33 %	33,33 %
BESUS-1	2,27 %	55,81 %	25,58 %	18,60 %	27,91 %	4,65 %
BESUS-4	0,00 %	26,09 %	39,13 %	47,83 %	60,87 %	21,74 %
Total	1,75 %	45,54 %	35,71 %	23,21 %	38,39 %	11,61 %
BH-1	1/41	19/40	16/40	5/40	15/40	4/40
BH-3	0/6	2/6	4/6	2/6	2/6	2/6
BESUS-1	1/44	24/43	11/43	8/43	12/43	2/43
BESUS-4	0/23	6/23	9/23	11/23	14/23	5/23
Total	2/114	51/112	40/112	26/112	43/112	13/112

	Sources primaires plus utiles	Sources secondaires plus utiles	Sources 1 et 3 du même auteur sans noter de différences	Sources 1 et 3 du même auteur en notant les différences
<b>Groupes</b>	Mentionnent que les sources primaires sont plus utiles pour construire sa réponse	Mentionnent que les sources secondaires sont plus utiles pour construire sa réponse (par exemple, plus fiables, objectives, etc.)	Relèvent que la source 1 et la source 3 sont du même auteur, sans y relever de différences	Relèvent que la source 1 et la source 3 sont du même auteur, en y relevant des changements, différences, etc.
BH-1	0,00 %	2,5 %	0 %	0 %
BH-3	0,00 %	0,00 %	16,67 %	0,00 %
BESUS-1	0,00 %	2,33 %	2,33 %	0,00 %
BESUS-4	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %
Total	0,00 %	1,79 %	1,79 %	0,00 %
BH-1	0/40	1/40	0/40	0/40
BH-3	0/6	0/6	1/6	0/6
BESUS-1	0/43	1/43	1/43	0/43
BESUS-4	0/23	0/23	0/23	0/23
Total	0/112	2/112	2/112	0/112

## **ANNEXE H**

### **Analyse des réponses à la question 2 de la partie 1 du volet pratique**

## Annexe H - Analyse des réponses à la question 2 de la partie 1 du volet pratique

	Absence de réponse	Source 1	Source 2	Source 3	Source 4	Source 5	Concordent avec leurs représentations
<b>Groupes</b>	Vide	Choisissent la source 1	Choisissent la source 2	Choisissent la source 3	Choisissent la source 4	Choisissent la source 5	Choisissent les sources, car elles concordent avec leur idée du nationalisme ou du « vrai » nationalisme
BH-1	4,88 %	56,41 %	35,90 %	64,10 %	53,85 %	48,72 %	17,95 %
BH-3	0,00 %	33,33 %	16,67 %	33,33 %	83,33 %	100,00 %	0,00 %
BESUS-1	0,00 %	59,09 %	27,27 %	47,73 %	59,09 %	56,82 %	22,73 %
BESUS-4	0,00 %	56,52 %	34,78 %	52,17 %	60,87 %	56,52 %	4,35 %
Total	1,75 %	56,25 %	31,25 %	53,57 %	58,93 %	56,25 %	16,07 %
BH-1	2/41	22/39	14/39	25/39	21/39	19/39	Étudiants : 7/39 (s1=2; s2=1; s3=4; s4=2)
BH-3	0/6	2/6	1/6	2/6	5/6	6/6	0/6
BESUS-1	0/44	26/44	12/44	21/44	26/44	25/44	Étudiants : 10/44 (s1=6; s3=5; s4=4; s5=2)
BESUS-4	0/23	13/23	8/23	12/23	14/23	13/23	Étudiants : 1/23 (s1=1; s5=1)
Total	2/114	63/112	35/112	60/112	66/112	63/112	Étudiants : 18/112 (s1=9; s2=1; s3=9; s4=6; s5=3)

	Donnent un portrait actuel	Récents	Objectives	Sources secondaires qui appuient les sources primaires
<b>Groupes</b>	Choisissent les sources, car elles dressent un portrait actuel du nationalisme, de la situation, traite de points qui sont encore pertinents de nos jours, etc.	Choisissent les sources, car elles sont plus récentes	Choisissent les sources, car elles sont plus objectives (non partisans, sans émotions, etc.)	Choisissent des sources secondaires parce qu'elles expliquent ou appuient les sources primaires
BH-1	7,69 %	0,00 %	20,51 %	2,56 %
BH-3	16,67 %	0,00 %	33,33 %	16,67 %
BESUS-1	18,18 %	4,55 %	27,27 %	4,55 %
BESUS-4	17,39 %	4,35 %	13,04 %	8,70 %
Total	14,29 %	2,68 %	22,32 %	5,36 %
BH-1	Étudiants : 3/39 (s1=1; s2=1; s3=2; s4=1)	0/39	Étudiants : 8/39 (s3=1; s4=8; s5=6)	Étudiants : 1/39 (s4=1; s5=1)
BH-3	Étudiants : 1/6 (s4=1; s5=1)	0/6	Étudiants : 2/6 (s4=1; s5=2)	Étudiants : 1/6 (s4=1; s5=1)
BESUS-1	Étudiants : 8/44 (s1=4; s3=3; s4=5; s5=3)	Étudiants : 2/44 (s4=1; s5=2)	Étudiants : 12/44 (s1=1; s4=9; s5=8)	Étudiants : 2/44 (s4=2; s5=2)
BESUS-4	Étudiants : 4/23 (s1=1; s3=1; s4=2; s5=1)	Étudiants : 1/23 (s5=1)	Étudiants : 3/23 (s4=2; s5=3)	Étudiants : 2/23 (s4=2; s5=1)
Total	Étudiants : 16/112 (s1=6; s2=1; s3=6; s4=9; s5=5)	Étudiants : 3 (s4=1; s5=2)	Étudiants : 25/112 (s1=1; s3=1; s4=20; s5=19)	Étudiants : 6/112 (s4=6; s5=5)

	Sources primaires	Proviennent d'un historien	Informatives	Points de vue différents
<b>Groupes</b>	Choisissent les sources parce que ce sont des sources primaires, des témoignages, etc.	Choisissent les sources parce qu'elles ont été écrites par un historien	Choisissent les sources parce qu'elles nous informent sur le nationalisme, directement, rapidement, sur les grandes lignes, etc.	Choisissent les sources parce qu'elles offrent différents points de vue, débats, etc.
BH-1	17,95 %	0,00 %	51,28 %	12,82 %
BH-3	16,67 %	33,33 %	33,33 %	0,00 %
BESUS-1	13,64 %	4,55 %	65,91 %	22,73 %
BESUS-4	21,74 %	4,35 %	60,87 %	34,78 %
Total	16,96 %	4,46 %	58,04 %	20,54 %
BH-1	Étudiants : 7/39 (s1=6; s2=5; s3=5)	0/39	Étudiants : 20/39 (s1=13; s2=4; s3=11; s4=14; s5=12)	Étudiants : 5/39 (s1=3; s2= 5; s3=3)
BH-3	Étudiants : 1/6 (s1=1; s3=1)	Étudiants : 2/6 (s4=2; s5=2)	Étudiants : 2/6 (s4=1; s5=1)	0/6
BESUS-1	Étudiants : 6/44 (s1=5; s2=1; s3=4)	Étudiants : 2/44 (s4=2; s5=1)	Étudiants : 29/44 (s1=13; s2=4; s3=14; s4=17; s5=18)	Étudiants : 10/44 (s1=8; s2=10; s3=6; s4=5; s5=5)
BESUS-4	Étudiants : 5/23 (s1=4; s2=3; s3= 5)	Étudiants : 1/23 (s4=1)	Étudiants : 14/23 (s1=7; s2= 3; s3=7; s4= 8; s5=6)	Étudiants : 8/23 (s1=4; s2=6; s3=4; s4=1; s5=2)
Total	Étudiants : 19/112 (s1=16; s2=9; s3=15)	Étudiants : 5/112 (s4=5; s5=3)	Étudiants : 65/112 (s1=33; s2=11; s3=32; s4=40; s5=38)	Étudiants : 23/112 (s1=15; s2=21; s3=13; s4=6; s5=7)

	Différentes formes du nationalisme	Montrent l'évolution du nationalisme
<b>Groupes</b>	Choisissent les sources parce qu'elles présentent différentes formes du nationalisme	Choisissent les sources parce qu'elles permettent de voir l'évolution du nationalisme
BH-1	10,26 %	7,69 %
BH-3	0,00 %	16,67 %
BESUS-1	6,82 %	2,27 %
BESUS-4	4,35 %	21,74 %
Total	7,14 %	7,14 %
BH-1	Étudiants : 4/39 (s1=1; s3=1; s4=4; s5=2)	Étudiants : 3/39 (s1=2; s2=1; s3=3; s4=1; s5=2)
BH-3	0/6	Étudiants : 1/6 (s4=1; s5=1)
BESUS-1	Étudiants : 3/44 (s1=3 ; s2=3; s3=3; s4=3; s5=3)	Étudiants : 1/44 (s4=1; s5=1)
BESUS-4	Étudiants : 1/23 (s5=1)	Étudiants : 5/23 (s1=2; s2=2; s3=2; s4=3; s5=4)
Total	Étudiants : 8/112 (s1=4; s2=3; s3=4; s4=7; s5=6)	Étudiants : 8/112 (s1=4; s2=3; s3=5; s4=6; s5=8)

## **ANNEXE I**

**Tableau comparant l'utilisation des heuristiques  
et les sources jugées les plus utiles (Q.1 et 2, partie 1 du volet pratique)**

**Annexe I - Tableau comparant l'utilisation des euristiques et les sources jugées les plus utiles (Q.1 et 2, partie 1 du volet pratique)**

Groupes	Aucune euristique et aucune source primaire utile	Aucune euristique et 1 ou 2 sources primaires utiles	Aucune euristique et toutes les sources primaires utiles	1 ou 2 euristiques et aucune source primaire utile	1 ou 2 euristiques et 1 ou 2 sources primaires utiles	1 ou 2 euristiques et toutes les sources primaires utiles
BH-1	2,63 %	31,58 %	13,16 %	13,16 %	21,05 %	13,16 %
BH-3	33,33 %	16,67 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	16,67 %
BESUS-1	13,95 %	34,88 %	9,30 %	13,95 %	13,95 %	4,65 %
BESUS-4	13,04 %	13,04 %	0,00 %	4,35 %	39,13 %	8,70 %
Total	10,91 %	28,18 %	8,18 %	10,91 %	20,91 %	9,09 %
BH-1	1/38	12/38	5/38	5/38	8/38	5/38
BH-3	2/6	1/6	0/6	0/6	0/6	1/6
BESUS-1	6/43	15/43	4/43	6/43	6/43	2/43
BESUS-4	3/23	3/23	0/23	1/23	9/23	2/23
Total	12/110	31/110	9/110	12/110	23/110	10/110

Groupes	3 euristiques et aucune source primaire utile	3 euristiques et 1 ou 2 sources primaires utiles	3 euristiques et toutes les sources primaires utiles	Au moins une euristique et une source primaire utile
BH-1	2,63 %	0,00 %	2,63 %	36,84 %
BH-3	16,67 %	16,67 %	0,00 %	33,33 %
BESUS-1	2,33 %	2,33 %	4,65 %	25,58 %
BESUS-4	8,70 %	0,00 %	13,04 %	60,87 %
Total	4,55 %	1,82 %	5,45 %	37,27 %
BH-1	1/38	0/38	1/38	14/38
BH-3	1/6	1/6	0/6	2/6
BESUS-1	1/43	1/43	2/43	11/43
BESUS-4	2/23	0/23	3/23	14/23
Total	5/110	2/110	6/110	41/110



## **ANNEXE J**

### **Analyse des réponses à la question 3 de la partie 1 du volet pratique**

## Annexe J - Analyse des réponses à la question 3 de la partie 1 du volet pratique

	Ab- sence de ré- ponse	Aucune	Source 1	Source 2	Source 3	Source 4	Source 5
<b>Groupes</b>	Vide	Aucune source ju- gée moins utile	Choisissent la source 1 comme moins utile	Choisissent la source 2 comme moins utile	Choisissent la source 3 comme moins utile	Choisissent la source 4 comme moins utile	Choisissent la source 5 comme moins utile
BH-1	7,32 %	7,89 %	18,42 %	65,79 %	13,16 %	18,42 %	13,16 %
BH-3	0,00 %	16,67 %	33,33 %	66,67 %	33,33 %	0,00 %	0,00 %
BESUS-1	0,00 %	13,64 %	18,18 %	59,09 %	18,18 %	13,64 %	9,09 %
BESUS-4	0,00 %	4,35 %	8,70 %	47,83 %	21,74 %	17,39 %	34,78 %
Total	2,63 %	9,91 %	17,12 %	59,46 %	18,02 %	15,32 %	15,32 %
BH-1	3/41	3/38	7/38	25/38	5/38	7/38	5/38
BH-3	0/6	1/6	2/6	4/6	2/6	0/6	0/6
BESUS-1	0/44	6/44	8/44	26/44	8/44	6/44	4/44
BESUS-4	0/23	1/23	2/23	11/23	5/23	4/23	8/23
Total	3/114	11/111	19/111	66/111	20/111	17/111	17/111

	Sources secon- daires	S'adressent à des élèves	Trop subjectives	Trop objectives
<b>Groupes</b>	Considèrent la source comme moins utile, car elle est une source secondaire	Considèrent la source comme moins utile, car elle s'adresse à des élèves	Considèrent la source comme moins utile, car elle est trop subjective, une opinion poli- tique, etc.	Considèrent la source comme moins utile, car elle est trop objective, neutre ou théorique
BH-1	5,26 %	2,63 %	42,11 %	2,63 %
BH-3	0,00 %	0,00 %	16,67 %	0,00 %
BESUS-1	0,00 %	0,00 %	47,73 %	0,00 %
BESUS-4	13,04 %	8,70 %	21,74 %	13,04 %
Total	4,50 %	2,70 %	37,84 %	3,60 %
BH-1	Étudiants : 2/38 (s4=2; s5=2)	Étudiants : 1/38 (s4=1; s5=1)	Étudiants : 16/38 (s1=6; s2=12; s3=4; s4=1; s5=1)	Étudiants : 1/38 (s4=1)
BH-3	0/6	0/6	Étudiants : 1/6 (s2=1)	0/6
BESUS-1	0/44	0/44	Étudiants : 20/44 (s1=7; s2=15; s3=7)	0/44
BESUS-4	Étudiants : 3/23 (s4=2; s5=2)	Étudiants : 2/23 (s5=2)	Étudiants : 5/23 (s1=1; s2=1; s3=2; s4=1)	Étudiants : 3/23 (s4=2; s5=3)
Total	Étudiants : 5/111 (s4=4; s5=4)	Étudiants : 3/111 (s4=1; s5=3)	Étudiants : 42/111 (s1=14; s2=29; s3=13; s4=2; s5=1)	Étudiants : 4/111 (s4=3; s5=3)



	<b>Pas assez informatives</b>	<b>Manque de fiabilité</b>	<b>Trop complexes</b>	<b>Ton négatif</b>
<b>Groupes</b>	Considèrent la source comme moins utile, car elle ne parle pas ou pas assez de nationalisme ou d'éléments importants du nationalisme (identité, langue, etc.) ou ne donne pas assez d'informations	Considèrent la source comme moins utile, car elle présente des informations erronées ou pouvant l'être, ne reflète pas la réalité, pas fiable, etc.	Considèrent la source comme moins utile, car elle présente trop d'informations, trop longue, peu accessible, difficile à comprendre, etc.	Considèrent la source comme moins utile, car son ton est trop négatif, agressif, conservateur, etc.
BH-1	50,00 %	18,42 %	2,63 %	2,63 %
BH-3	66,67 %	16,67 %	0,00 %	0,00 %
BESUS-1	38,64 %	18,18 %	4,55 %	4,55 %
BESUS-4	52,17 %	21,74 %	4,35 %	8,70 %
Total	46,85 %	18,92 %	3,60 %	4,50 %
BH-1	Étudiants : 19/38 (s1=1; s2=13; s3=1; s4=4; s5=3)	Étudiants : 7/38 (s1=3; s2=6; s3=2)	Étudiants : 1/38 (s3=1)	Étudiants : 1/38 (s2=1)
BH-3	Étudiants : 4/6 (s1=1; s2=4; s3=1)	Étudiants : 1/6 (s1=1; s3=1)	0/6	0/6
BESUS-1	Étudiants : 17/44 (s1=1; s2=13; s4=4; s5=1)	Étudiants : 8/44 (s2=5; s3=2; s5=1)	Étudiants : 2/44 (s1=1; s4=1; s5=1)	Étudiants : 2/44 (s1=1; s5=1)
BESUS-4	Étudiants : 12/23 (s2=10; s3=3; s4=1; s5=1)	Étudiants : 5/23 (s1=1; s2=1; s4=1; s5=3)	Étudiants : 1/23 (s1=1)	Étudiants : 2/23 (s3=1; s5=1)
Total	Étudiants : 52/111 (s1=3; s2=40; s3=5; s4=9; s5=5)	Étudiants : 21/111 (s1=5; s2=12; s3=6; s4=1; s5=4)	Étudiants : 4/111 (s1=2; s3=1; s4=1; s5=1)	Étudiants : 5/111 (s1=1; s2=1; s3=1; s5=2)

	<b>Trop anciennes</b>
<b>Groupes</b>	Considèrent la source comme moins utile, car elle est trop ancienne
BH-1	0,00 %
BH-3	16,67 %
BESUS-1	2,27 %
BESUS-4	8,70 %
Total	3,60 %
BH-1	0/38
BH-3	Étudiants : 1/6 (s2=1)
BESUS-1	Étudiants : 1/44 (s4=1)
BESUS-4	Étudiants : 2/23 (s4=1; s5=1)
Total	Étudiants : 4/111 (s2=1; s4=2; s5=1)

## **ANNEXE K**

**Tableau comparant les sources jugées les plus utiles avec les sources jugées les moins utiles**

**Annexe K - Tableau comparant les sources jugées les plus utiles  
avec les sources jugées les moins utiles**

<b>Groupes</b>	<b>Source 1 plus utile</b>	<b>Source 1 moins utile</b>	<b>Source 2 plus utile</b>	<b>Source 2 moins utile</b>	<b>Source 3 plus utile</b>	<b>Source 3 moins utile</b>
BH-1	55,26 %	18,42 %	34,21 %	65,79 %	63,16 %	13,16 %
BH-3	33,33 %	33,33 %	16,67 %	66,67 %	33,33 %	33,33 %
BESUS-1	59,09 %	18,18 %	27,27 %	59,09 %	47,73 %	18,18 %
BESUS-4	56,52 %	8,70 %	34,78 %	47,83 %	52,17 %	21,74 %
Total	55,86 %	17,12 %	30,63 %	59,46 %	53,15 %	18,02 %
BH-1	21/38	7/38	13/38	25/38	24/38	5/38
BH-3	2/6	2/6	1/6	4/6	2/6	2/6
BESUS-1	26/44	8/44	12/44	26/44	21/44	8/44
BESUS-4	13/23	2/23	8/23	11/23	12/23	5/23
Total	62/111	19/111	34/111	66/111	59/111	20/111

<b>Groupes</b>	<b>Source 4 plus utile</b>	<b>Source 4 moins utile</b>	<b>Source 5 plus utile</b>	<b>Source 5 moins utile</b>
BH-1	55,26 %	18,42 %	50,00 %	13,16 %
BH-3	83,33 %	0,00 %	100,00 %	0,00 %
BESUS-1	59,09 %	13,64 %	56,82 %	9,09 %
BESUS-4	60,87 %	17,39 %	56,52 %	34,78 %
Total	59,46 %	15,32 %	56,76 %	15,32 %
BH-1	21/38	7/38	19/38	5/38
BH-3	5/6	0/6	6/6	0/6
BESUS-1	26/44	6/44	25/44	4/44
BESUS-4	14/23	4/23	13/23	8/23
Total	66/111	17/111	63/111	17/111

## **ANNEXE L**

### **Analyse des réponses à la question 4 de la partie 1 du volet pratique**

## Annexe L - Analyse des réponses à la question 4 de la partie 1 du volet pratique

	Absence de réponse	La source 1 est une source primaire	La source 1 a été écrite par René Lévesque et/ou un témoin de l'époque	La source 1 est subjective	La source 1 a été écrite par un adolescent	La source 1 n'est pas écrite par un historien.
<b>Groupes</b>	Vide	Indiquent que la source 1 est une source primaire	Soulignent que la source 1 a été écrite par René Lévesque/un acteur de l'époque, un témoin des événements, etc.	Précisent que la source 1 est subjective, une opinion, prend position, etc.	Observent que la source 1 a été écrite par un adolescent ou un enfant	Précisent que la source 1 n'est pas écrite par un historien, un professionnel de l'histoire
BH-1	0,00 %	7,32 %	26,83 %	58,54 %	2,44 %	0,00 %
BH-3	0,00 %	16,67 %	33,33 %	33,33 %	0,00 %	16,67 %
BESUS-1	2,27 %	6,98 %	20,93 %	34,88 %	0,00 %	0,00 %
BESUS-4	0,00 %	39,13 %	34,78 %	17,39 %	4,35 %	0,00 %
Total	0,88 %	14,16 %	26,55 %	39,82 %	1,77 %	0,88 %
BH-1	0/41	3/41	11/41	24/41	1/41	0/41
BH-3	0/6	1/6	2/6	2/6	0/6	1/6
BESUS-1	1/44	3/43	9/43	15/43	0/43	0/43
BESUS-4	0/23	9/23	8/23	4/23	1/23	0/23
Total	1/114	16/113	30/113	45/113	2/113	1/113

	La source 1 a été influencée par des tiers	La source 1 fait preuve de préjugés	La source 1 est un texte plus riche	La source 1 est objective	La source 1 est peu informative	La source 1 n'est pas scientifique
<b>Groupes</b>	Considèrent que la source 1 peut avoir été influencée par l'Église, l'école, le milieu, etc.	Considèrent que la source 1 fait preuve de préjugés	Avançant que la source 1 est plus complexe, mieux écrite, plus dense, destiné aux intellectuels, etc.	Considèrent que la source 1 est objective, neutre.	Précisent que la source 1 donne peu d'informations, etc.	Considèrent que la source 1 ne rapporte pas des faits, n'est pas scientifique, n'est pas assez sérieuse, etc.
BH-1	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %
BH-3	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %
BESUS-1	0,00 %	4,65 %	2,33 %	0,00 %	0,00 %	9,30 %
BESUS-4	4,35 %	4,35 %	4,35 %	4,35 %	4,35 %	4,35 %
Total	0,88 %	2,65 %	1,77 %	0,88 %	0,88 %	4,42 %
BH-1	0/41	0/41	0/41	0/41	0/41	0/41
BH-3	0/6	0/6	0/6	0/6	0/6	0/6
BESUS-1	0/43	2/43	1/43	0/43	0/43	4/43
BESUS-4	1/23	1/23	1/23	1/23	1/23	1/23
Total	1/113	3/113	2/113	1/113	1/113	5/113



	<b>La source 1 est nostalgique</b>	<b>La source 1 est positive</b>	<b>La source 1 est plus actuelle</b>	<b>La source 1 explique les raisons du nationalisme</b>	<b>La source 1 est plus informative</b>	<b>La source 5 est une source secondaire</b>
<b>Groupes</b>	Avancent que la source 1 est nostalgique, est attachée au régime français, vantent une autre époque, etc.	Indiquent que la source 1 est positive, rassembleuse, veut construire, etc.	Considèrent que la source 1 est plus actuelle, moins traditionnelle, etc.	Observent que la source 1 explique les raisons du nationalisme (pourquoi, comment, etc.)	Considèrent que la source 1 est plus informative	Notent que la source 5 est une source secondaire
BH-1	2,44 %	9,76 %	2,44 %	9,76 %	0,00 %	0,00 %
BH-3	0,00 %	16,67 %	16,67 %	0,00 %	0,00 %	16,67 %
BESUS-1	4,65 %	13,95 %	4,65 %	16,28 %	6,98 %	6,98 %
BESUS-4	8,70 %	8,70 %	4,35 %	0,00 %	0,00 %	30,43 %
Total	4,42 %	11,50 %	4,42 %	9,73 %	2,65 %	9,73 %
BH-1	1/41	4/41	1/41	4/41	0/41	0/41
BH-3	0/6	1/6	1/6	0/6	0/6	1/6
BESUS-1	2/43	6/43	2/43	7/43	3/43	3/43
BESUS-4	2/23	2/23	1/23	0/23	0/23	7/23
Total	5/113	13/113	5/113	11/113	3/113	11/113

	<b>La source 5 provient d'un manuel scolaire</b>	<b>La source 5 a été écrite par plusieurs auteurs</b>	<b>La source 5 a été écrite par des historiens</b>	<b>La source 5 a été écrite par des enseignants</b>	<b>La source 5 est une interprétation du passé</b>	<b>La source 5 est une interprétation de sources</b>
<b>Groupes</b>	Observent que la source 5 est tirée d'un manuel scolaire	Soulignent que la source 5 a été écrite par plusieurs auteurs, un groupe de travail, etc.	Considèrent que la source 5 est écrite par un ou des historiens	Soulignent que la source 5 a été écrite par un ou des enseignants	Avancent que la source 5 est une interprétation du passé	Indiquent que la source 5 est une interprétation de sources (primaires)
BH-1	4,88 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	2,44 %	2,44 %
BH-3	0,00 %	0,00 %	16,67 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %
BESUS-1	23,26 %	2,33 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %
BESUS-4	30,43 %	13,04 %	8,70 %	4,35 %	4,35 %	4,35 %
Total	16,81 %	3,54 %	2,65 %	0,88 %	1,77 %	1,77 %
BH-1	2/41	0/41	0/41	0/41	1/41	1/41
BH-3	0/6	0/6	1/6	0/6	0/6	0/6
BESUS-1	10/43	1/43	0/43	0/43	0/43	0/43
BESUS-4	7/23	3/23	2/23	1/23	1/23	1/23
Total	19/113	4/113	3/113	1/113	2/113	2/113

	<b>La source 5 traite d'une autre époque que celle où elle a été écrite</b>	<b>La source 5 est objective</b>	<b>La source 5 est subjective</b>	<b>La source 5 glorifie le passé</b>	<b>La source 5 est récente</b>	<b>La source 5 est plus fiable</b>
<b>Groupes</b>	Observent que la source 5 traite d'une autre époque que celle où elle a été écrite	Considèrent que la source 5 est objective, neutre, sans opinion politique, prend le recul, etc.	Avancent que la source 5 prend position, est subjective, n'est pas neutre	Soulignent que la source 5 glorifie le passé, la langue, l'Église, etc.	Observent que la source 5 est récente, actuelle	Considèrent que la source 5 est plus vraie, véridique, sérieuse, fiable, scientifique, etc.
BH-1	4,88 %	46,34 %	2,44 %	2,44 %	4,88 %	19,51 %
BH-3	16,67 %	33,33 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %
BESUS-1	0,00 %	32,56 %	0,00 %	0,00 %	4,65 %	11,63 %
BESUS-4	4,35 %	4,35 %	4,35 %	4,35 %	8,70 %	4,35 %
Total	3,54 %	31,86 %	1,77 %	1,77 %	5,31 %	12,39 %
BH-1	2/41	19/41	1/41	1/41	2/41	8/41
BH-3	1/6	2/6	0/6	0/6	0/6	0/6
BESUS-1	0/43	14/43	0/43	0/43	2/43	5/43
BESUS-4	1/23	1/23	1/23	1/23	2/23	1/23
Total	4/113	36/113	2/113	2/113	6/113	14/113

	<b>La source 5 est plus exhaustive</b>	<b>La source 5 est négative</b>	<b>La source 5 est informative</b>	<b>La source 5 est moins informative</b>	<b>Le contenu des deux sources diffère</b>	<b>La longueur des textes</b>
<b>Groupes</b>	Avancent que la source 5 est défaitiste, radicale, négative	Considèrent que la source 5 donne davantage d'informations	Considèrent que la source 5 est moins informative	Notent que le sujet ou le contenu diffèrent (le traitement de la religion, de l'Église; changement sur le plan religieux, etc.)	Notent que la longueur de l'argumentation ou la longueur des textes sont différentes	Avancent que la source 5 est défaitiste, radicale, négative
BH-1	0/41	2,44 %	43,90 %	0,00 %	21,95 %	0/41
BH-3	0,00 %	0,00 %	33,33 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %
BESUS-1	6,98 %	6,98 %	39,53 %	6,98 %	9,30 %	0,00 %
BESUS-4	8,70 %	8,70 %	17,39 %	0,00 %	4,35 %	4,35 %
Total	4,42 %	5,31 %	36,28 %	2,65 %	12,39 %	0,88 %
BH-1	0/41	1/41	18/41	0/41	9/41	0/41
BH-3	0/6	0/6	2/6	0/6	0/6	0/6
BESUS-1	3/43	3/43	17/43	3/43	4/43	0/43
BESUS-4	2/23	2/23	4/23	0/23	1/23	1/23
Total	5/113	6/113	41/113	3/113	14/113	1/113

	<b>L'époque traitée</b>	<b>Pas ou peu de différences</b>	<b>La date de production</b>
<b>Groupes</b>	Notent que les deux sources ne font pas référence à la même époque	Indiquent qu'il n'y a pas ou peu de différences	Observent que les dates de production ne sont pas les mêmes
BH-1	0/41	0/41	2,44 %
BH-3	0,00 %	16,67 %	0,00 %
BESUS-1	2,33 %	2,33 %	13,95 %
BESUS-4	8,70 %	0,00 %	4,35 %
Total	2,65 %	1,77 %	7,08 %
BH-1	0/41	0/41	1/41
BH-3	0/6	1/6	0/6
BESUS-1	1/43	1/43	6/43
BESUS-4	2/23	0/23	1/23
Total	3/113	2/113	8/113

## **ANNEXE M**

### **Analyse des réponses à la question 5 de la partie 1 du volet pratique**

### Annexe M - Analyse des réponses à la question 5 de la partie 1 du volet pratique

	Absence de réponse	Aucune de ces deux sources	Sources 1 et 5	La source 1 est importante, mais moins que la source 5	La source 5 est importante, mais moins que la source 1	Source 1	Source 5
<b>Groupes</b>	Vide	Ni la 1 ni la 5	Sources 1 et 5	La source 1 est jugée importante, mais moins que la source 5	La source 5 est jugée importante, mais moins que la source 1	Source 1	Source 5
BH-1	2,44 %	2,50 %	7,50 %	0,00 %	2,50 %	45,00 %	55,00 %
BH-3	0,00 %	0,00 %	50,00 %	0,00 %	0,00 %	83,33 %	66,67 %
BESUS-1	2,44 %	0,00 %	9,30 %	13,95 %	2,33 %	32,56 %	76,74 %
BESUS-4	0,00 %	0,00 %	17,39 %	0,00 %	0,00 %	69,57 %	47,83 %
Total	1,75 %	0,89 %	12,50 %	5,36 %	1,79 %	47,32 %	62,50 %
BH-1	1/41	1/40	3/40	0/40	1/40	18/40	22/40
BH-3	0/6	0/6	3/6	0/6	0/6	5/6	4/6
BESUS-1	1/44	0/43	4/43	6/43	1/43	14/43	33/43
BESUS-4	0/23	0/23	4/23	0/23	0/23	16/23	11/23
Total	2/114	1/112	14/112	6/112	2/112	53/112	70/112

	Source 2	Source 3	Source 4	Plus objective	Subjective	Source professionnelle ou scientifique
<b>Groupes</b>	Source 2	Source 3	Source 4	La source est choisie, car elle plus objective, moins biaisée, neutre, ne cherche pas à convaincre, etc.	La source est choisie, car elle est subjective	Parce qu'elle est basée sur une recherche, produite par un groupe de chercheurs, par des historiens, etc.
BH-1	0,00 %	0,00 %	2,50 %	22,50 %	2,50 %	0,00 %
BH-3	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %
BESUS-1	0,00 %	0,00 %	0,00 %	27,91 %	0,00 %	2,33 %
BESUS-4	0,00 %	0,00 %	0,00 %	8,70 %	0,00 %	0,00 %
Total	0,00 %	0,00 %	0,89 %	20,54 %	0,89 %	0,89 %
BH-1	0/40	0/40	1/40	Étudiants : 9/40 (s1=1; s4=1; s5=7)	Étudiants : 1/40 (s1=1)	0/40
BH-3	0/6	0/6	0/6	0/6	0/6	0/6
BESUS-1	0/43	0/43	0/43	Étudiants : 12/43 (s1=1; s5=11)	0/43	Étudiants : 1/43 (s5=1)
BESUS-4	0/23	0/23	0/23	Étudiants : 2/23 (s5=2)	0/23	0/23
Total	0/112	0/112	1/112	Étudiants : 23/112 (s1=2; s4=1; s5=20)	Étudiants : 1/112 (s1=1)	Étudiants : 1/112 (s5=1)

	<b>Nous renseigne sur l'auteur</b>	<b>Provient d'un personnage important (René Lévesque)</b>	<b>Rapporte des faits</b>	<b>Source primaire</b>	<b>Informative</b>	<b>Facile à comprendre</b>
<b>Groupes</b>	La source est choisie, car elle nous renseigne sur l'auteur, ses intentions, sa vision	Parce que la source a été écrite par René Lévesque (un personnage important)	La source est choisie, car elle est basée sur des faits, raconte la vérité, ce qui s'est vraiment passé, la réalité, etc.	La source est choisie, car c'est une source primaire	La source est choisie, car elle est informative, permet de mieux comprendre, explique quelque chose, etc.	La source est facile à comprendre
BH-1	2,50 %	7,50 %	12,50 %	2,50 %	60,00 %	5,00 %
BH-3	0,00 %	0,00 %	0,00 %	16,67 %	50,00 %	0,00 %
BESUS-1	6,98 %	0,00 %	6,98 %	6,98 %	41,86 %	2,33 %
BESUS-4	13,04 %	4,35 %	0,00 %	17,39 %	26,09 %	4,35 %
Total	6,25 %	3,57 %	7,14 %	8,04 %	45,54 %	3,57 %
BH-1	Étudiants : 1/40 (s1=1)	Étudiants : 3/40 (s1=3)	Étudiants : 5/40 (s1=1; s5=5)	Étudiants : 1/40 (s1=1)	Étudiants : 24/40 (s1=9; s5=16)	Étudiants : 2/40 (s1=1; s5=1)
BH-3	0/6	0/6	0/6	Étudiants : 1/6 (s1=1)	Étudiants : 3/6 (s1=1; s5=2)	0/6
BESUS-1	Étudiants : 3/43 (s1=3)	0/43	Étudiants : 3/43 (s5=3)	Étudiants : 3/43 (s1=3)	Étudiants : 18/43 (s1=4; s5=15)	Étudiants : 1/43 (s1=1)
BESUS-4	Étudiants : 3/23 (s1=3)	Étudiants : 1/23 (s1=1)	0/23	Étudiants : 4/23 (s1=4)	Étudiants : 6/23 (s1=3; s5=3)	Étudiants : 1/23 (s5=1)
Total	Étudiants : 7/112 (s1=7)	Étudiants : 4/112 (s1=4)	Étudiants : 8/112 (s1=1; s5=8)	Étudiants : 9/112 (s1=9)	Étudiants : 51/112 (s1=17; s5=37)	Étudiants : 4/112 (s1=2; s5=2)

	<b>Met en contexte</b>	<b>Actuelle</b>	<b>Parution récente</b>	<b>Provient d'un manuel scolaire</b>	<b>Le texte est nationaliste</b>	<b>Permet aux élèves de réfléchir</b>
<b>Groupes</b>	La source nous éclaire sur le contexte, la réalité de l'époque, etc.	La source est actuelle, permet de faire des liens avec aujourd'hui, traite de sujets actuels	Parce qu'elle a été produite récemment	Parce que la source provient d'un manuel scolaire, qu'elle est destinée à des élèves de 4e secondaire; elle répond aux visées du gouvernement ou du PFEQ	La source est choisie, car elle est nationaliste ou reflète le nationalisme	La source est choisie, car elle permet aux élèves de former leur propre opinion, de réfléchir
BH-1	12,50 %	5,00 %	2,50 %	12,50 %	7,50 %	5,00 %
BH-3	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	16,67 %	0,00 %
BESUS-1	11,63 %	13,95 %	6,98 %	11,63 %	6,98 %	6,98 %
BESUS-4	26,09 %	0,00 %	0,00 %	8,70 %	4,35 %	13,04 %
Total	14,29 %	7,14 %	3,57 %	10,71 %	7,14 %	7,14 %
BH-1	Étudiants : 5/40 (s1=4; s5=1)	Étudiants : 2/40 (s1=1; s5=1)	Étudiants : 1/40 (s5=1)	Étudiants : 5/40 (s5=5)	Étudiants : 3/40 (s1=3)	Étudiants : 2/40 (s1=1; s5=1)
BH-3	0/6	0/6	0/6	0/6	Étudiants : 1/6 (s1=1)	0/6
BESUS-1	Étudiants : 5/43 (s1=5; s5=1)	Étudiants : 6/43 (s1=2; s5=4)	Étudiants : 3/43 (s5=3)	Étudiants : 5/43 (s5=5)	Étudiants : 3/43 (s1=2; s5=2)	Étudiants : 3/43 (s1=3; s5=1)
BESUS-4	Étudiants : 6/23 (s1=6)	0/23	0/23	Étudiants : 2/23 (s5=2)	Étudiants : 1/23 (s1=1)	Étudiants : 3/23 (s1=2; s5=1)
Total	Étudiants : 16/112 (s1=15; s5=2)	Étudiants : 8/112 (s1=3; s5=5)	Étudiants : 4/112 (s5=4)	Étudiants : 12/112 (s5=12)	Étudiants : 8/112 (s1=7; s5=2)	Étudiants : 8/112 (s1=6; s5=3)

	<b>Introduit le nationalisme</b>	<b>Permet de faire des travaux ou une recherche</b>	<b>Permet une corroboration</b>	<b>Permet de pratiquer la méthode historique</b>	<b>L'étudiant s'identifie à cette source</b>	<b>Parce que les deux sources se complètent</b>
<b>Groupes</b>	La source est choisie, car elle permet d'introduire le sujet, le nationalisme	La source est choisie, car elle permet de faire une recherche, des travaux, des exercices, une analyse, etc.	La source est choisie, car elle peut ou doit être comparée à d'autres sources	La source est choisie, car elle permet de mettre en pratique la méthode historique	La source est choisie, car l'étudiant s'identifie ou se trouve plus proche de cette source	parce que les deux sources se complètent, elles ont chacune leur utilité, etc.
BH-1	5,00 %	5,00 %	0,00 %	0,00 %	2,50 %	7,50 %
BH-3	16,67 %	0,00 %	16,67 %	0,00 %	16,67 %	16,67 %
BESUS-1	4,65 %	2,33 %	0,00 %	0,00 %	9,30 %	6,98 %
BESUS-4	0,00 %	13,04 %	8,70 %	13,04 %	4,35 %	0,00 %
Total	4,46 %	5,36 %	2,68 %	2,68 %	6,25 %	6,25 %
BH-1	Étudiants : 2/40 (s1=2)	Étudiants : 2/40 (s1=1; s5=1)	0/40	0/40	Étudiants : 1/40 (s1=1)	Étudiants : 3/40 (s1=3; s5=3)
BH-3	Étudiants : 1/6 (s1=1)	0/6	Étudiants : 1/6 (s1=1)	0/6	Étudiants : 1/6 (s1=1)	Étudiants : 1/6 (s1=1; s5=1)
BESUS-1	Étudiants : 2/43 (s5=2)	Étudiants : 1/43 (s5=1)	0/43	0/43	Étudiants : 4/43 (s1=3; s5=1)	Étudiants : 3/43 (s1=3; s5=3)
BESUS-4	0/23	Étudiants : 3/23 (s1=3)	Étudiants : 2/23 (s1=2)	Étudiants : 3/23 (s1=3)	Étudiants : 1/23 (s1=1)	0/23
Total	Étudiants : 5/112 (s1=3; s5=2)	Étudiants : 6/112 (s1=4; s5=2)	Étudiants : 3/112 (s1=3)	Étudiants : 3/112 (s1=3)	Étudiants : 7/112 (s1=6; s5=1)	Étudiants : 7/112 (s1=7; s5=7)

	<b>La source est jugée moins appropriée, car trop synthétisante</b>	<b>La source est jugée moins appropriée, car trop lourde</b>	<b>La source est jugée moins appropriée, car trop subjective</b>	<b>La source est jugée moins appropriée, car contemporaine des événements</b>	<b>La source est jugée moins appropriée, car trop objective</b>
<b>Groupes</b>	La source est jugée moins appropriée, car trop synthétisante, trop générale	La source est jugée moins appropriée, car trop longue, trop ennuyante, moins intéressante, ne rejoindrait pas les élèves ou ne capterait pas leur attention	La source est jugée moins appropriée, car trop subjective	La source est jugée moins appropriée parce qu'elle a été écrite durant les événements; l'auteur est trop lié à ces événements	La source est jugée moins appropriée, car trop objective, détachée, neutre
BH-1	2,50 %	0,00 %	15,00 %	2,50 %	2,50 %
BH-3	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %
BESUS-1	2,33 %	6,98 %	2,33 %	0,00 %	0,00 %
BESUS-4	0,00 %	13,04 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %
Total	1,79 %	5,36 %	6,25 %	0,89 %	0,89 %
BH-1	Étudiants : 1/40 (s5=1)	0/40	Étudiants : 6/40 (s1=6)	Étudiants : 1/40 (s1=1)	Étudiants : 1/40 (s5=1)
BH-3	0/6	0/6	0/6	0/6	0/6
BESUS-1	Étudiants : 1/43 (s5=1)	Étudiants : 3/43 (s1=1; s5=2)	Étudiants : 1/43 (s=1)	0/43	0/43
BESUS-4	0/23	Étudiants : 3/23 (s1=2; s5=1)	0/23	0/23	0/23
Total	Étudiants : 2/112	Étudiants : 6/112	Étudiants : 7/112	Étudiants : 1/112	Étudiants : 1/112

	(s5=2)	(s1=3; s5=3)	(s1=7)	(s1=1)	(s5=1)
--	--------	--------------	--------	--------	--------

	La source est jugée moins appropriée parce que trop complexe	La source est jugée moins appropriée, car pas assez informative	La source est jugée moins appropriée, car ne met pas assez en valeur René Lévesque	La source est jugée moins appropriée, car trop idéologique	La source est jugée moins appropriée, car elle provient d'un manuel scolaire
<b>Groupes</b>	La source est jugée moins appropriée parce que les élèves n'ont pas la capacité pour analyser ou comprendre la source, ne connaissent pas le contexte, trop complexe, etc.	La source est jugée moins appropriée, car elle ne donne pas assez d'informations	La source est jugée moins appropriée, car ne met pas assez en valeur René Lévesque	La source est jugée moins appropriée, car trop politique, idéologique, agressive, cherche à convaincre, etc.	La source est jugée moins appropriée, car provient d'un manuel scolaire
BH-1	10,00 %	10,00 %	2,50 %	5,00 %	0,00 %
BH-3	0,00 %	0,00 %	0,00 %	16,67 %	0,00 %
BESUS-1	2,33 %	0,00 %	0,00 %	9,30 %	0,00 %
BESUS-4	0,00 %	0,00 %	0,00 %	4,35 %	4,35 %
Total	4,46 %	3,57 %	0,89 %	7,14 %	0,89 %
BH-1	Étudiants : 4/40 (s1=3; s5=1)	Étudiants : 4/40 (s1=1; s5=3)	Étudiants : 1/40 (s1=1)	Étudiants : 2/40 (s1=2)	0/40
BH-3	0/6	0/6	0/6	Étudiants : 1/6 (s1=1)	0/6
BESUS-1	Étudiants : 1/43 (s1=1)	0/43	0/43	Étudiants : 4/43 (s1=3; s5=1)	0/43
BESUS-4	0/23	0/23	0/23	Étudiants : 1 (s1=1)	Étudiants : 1 (s5=1)
Total	Étudiants : 5/112 (s1=4; s5=1)	Étudiants : 4/112 (s1=1; s5=3)	Étudiants : 1/112 (s1=1)	Étudiants : 8/112 (s1=7; s5=1)	Étudiants : 1/112 (s5=1)



## **ANNEXE N**

### **Analyse des réponses à la question 1 de la partie 2 du volet pratique**

## Annexe N - Analyse des réponses à la question 1 de la partie 2 du volet pratique

	Absence de réponse	Sourcing	Tiennent compte de la date de production du tableau	Contextualisation	Décrivent le tableau	Décrivent le tableau sans faire une analyse de la source
<b>Groupes</b>	Vide	Citent l'auteur, l'origine de la source, son intention, relèvent que c'est une interprétation du peintre	Citent la date ou tiennent compte la date de production du tableau; soulignent l'écart temporel entre le tableau et les événements décrits	Cherchent à tenir compte ou tiennent compte du contexte historique de production de la source	Décrivent le tableau, l'image (commerce, échanges, fourrures, fort, positions des acteurs, stéréotypes, beauté, images, etc.)	Décrivent ce qu'ils voient dans le tableau sans faire une analyse de la source (sourcing, contextualisation, etc.)
BH-1	2,44 %	7,50 %	5,00 %	7,50 %	97,50 %	85,00 %
BH-3	0,00 %	16,67 %	0,00 %	16,67 %	83,33 %	83,33 %
BESUS-1	6,82 %	19,51 %	7,32 %	4,88 %	95,12 %	80,49 %
BESUS-4	4,35 %	4,55 %	22,73 %	0,00 %	90,91 %	77,27 %
Total	4,39 %	11,93 %	9,17 %	5,50 %	94,50 %	81,65 %
BH-1	1/41	3/40	2/40	3/40	39/40	34/40
BH-3	0/6	1/6	0/6	1/6	5/6	5/6
BESUS-1	3/44	8/41	3/41	2/41	39/41	33/41
BESUS-4	1/23	1/22	5/22	0/22	20/22	17/22
Total	5/114	13/109	10/109	6/109	103/109	89/109

## **ANNEXE O**

### **Analyse des réponses à la question 2 de la partie 2 du volet pratique**

## Annexe O - Analyse des réponses à la question 2 de la partie 2 du volet pratique

	Absence de réponse	Montre le commerce des fourrures en Nouvelle-France	Permet de voir l'interprétation de l'auteur ou de ses contemporains sur le commerce des fourrures en Nouvelle-France	Considèrent le contenu informatif, sans tenir compte que c'est une interprétation
<b>Groupes</b>	Vide	Le tableau permet de comprendre, voir, le mode de vie à l'époque de la Nouvelle-France, le commerce des fourrures, les relations Français/Amérindiens	Le tableau permet d'observer l'interprétation du peintre ou de ses contemporains sur la Nouvelle-France, le commerce des fourrures, les relations Français/Amérindiens ou à s'intéresser à l'historiographie	Considèrent le tableau pour les informations qu'il contient, sans tenir compte qu'il s'agit d'une interprétation
BH-1	2,44 %	77,50 %	47,50 %	52,50 %
BH-3	0,00 %	66,67 %	50,00 %	50,00 %
BESUS-1	9,09 %	82,50 %	30,00 %	70,00 %
BESUS-4	0,00 %	47,83 %	65,22 %	34,78 %
Total	4,39 %	72,48 %	44,95 %	55,05 %
BH-1	1/41	31/40	19/40	21/40
BH-3	0/6	4/6	3/6	3/6
BESUS-1	4/44	33/40	12/40	28/40
BESUS-4	0/23	11/23	15/23	8/23
Total	5/114	79/109	49/109	60/109

## **ANNEXE P**

### **Analyse des réponses à la question A du volet théorique**

## Annexe P - Analyse des réponses à la question A du volet théorique

	Absence de réponse	Indiquent ne pas avoir eu assez de temps	Indiquent ne pas savoir et ne tentent pas de définition	Indiquent ne pas savoir, mais tentent une définition	Recherche 1 : Science	Recherche 2 : Discipline
<b>Groupes</b>	Vide ou étudiant absent	Indiquent ne pas avoir eu assez de temps	Indiquent ne pas savoir et ne tentent pas de définition	Indiquent ne pas savoir (ou peu - ex. « tentative » « je pense que »), mais tentent une définition	Associent l'histoire à une science (sociale, humaine, etc.)	Associent l'histoire à une discipline
BH-1	39,02 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	28,00 %	16,00 %
BH-3	0,00 %	16,67 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %
BESUS-1	18,18 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	27,78 %	16,67 %
BESUS-4	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	60,87 %	21,74 %
Total	21,05 %	1,11 %	0,00 %	0,00 %	34,83 %	16,85 %
BH-1	16/41	0/25	0/25	0/25	7/25	4/25
BH-3	0/6	1/6	0/5	0/5	0/5	0/5
BESUS-1	8/44	0/36	0/36	0/36	10/36	6/36
BESUS-4	0/23	0/23	0/23	0/23	14/23	5/23
Total	24/114	1/90	0/89	0/89	31/89	15/89

	Recherche 3 : Méthodologie	Recherche 4 : Trouver de l'information	Étude du passé	Étude de « notre » passé	Permet d'expliquer les faits et événements du passé
<b>Groupes</b>	Associent l'histoire à une méthode ou qui exige une méthode, une démarche (scientifique/historique), une pensée historienne, à l'analyse critique	Associent l'histoire à une recherche pour trouver de l'information (recherche d'informations sur quelqu'un, quelque chose, etc.)	L'histoire permet d'étudier le passé, le comprendre (les faits, événements, personnages, leur évolution), approfondir les connaissances sur un sujet, l'expliquer	L'histoire permet d'étudier notre passé	L'histoire permet de décrire, expliquer le passé, les événements, les faits, les reconstituer, les regrouper, en faire une synthèse, un survol
BH-1	8,00 %	0,00 %	64,00 %	0,00 %	12,00 %
BH-3	0,00 %	0,00 %	60,00 %	0,00 %	0,00 %
BESUS-1	11,11 %	2,78 %	58,33 %	5,56 %	19,44 %
BESUS-4	30,43 %	4,35 %	69,57 %	0,00 %	17,39 %
Total	14,61 %	2,25 %	62,92 %	2,25 %	15,73 %
BH-1	2/25	0/25	16/25	0/25	3/25
BH-3	0/5	0/5	3/5	0/5	0/5
BESUS-1	4/36	1/36	21/36	2/36	7/36
BESUS-4	7/23	1/23	16/23	0/23	4/23
Total	13/89	2/89	56/89	2/89	14/89

	<b>Permet de préserver le passé,</b>	<b>Ensemble des connaissances sur le passé</b>	<b>Étude du présent</b>	<b>Permet de comprendre le présent</b>	<b>Utile pour l'avenir</b>
<b>Groupes</b>	L'histoire permet de préserver le passé, les traces, les écrits, la pensée, etc./diffuser des éléments du passé (pensée, philosophie, savoirs, etc.)	L'histoire est l'ensemble de faits, de données, de connaissances, d'informations sur des événements du passé	L'histoire permet d'étudier le présent	L'histoire permet de comprendre le présent (influence/impact sur le présent, faire des liens avec le présent, etc.)	L'histoire est un outil utile pour l'avenir (impacts futurs, prévoir des choses, ne pas répéter à l'avenir les erreurs du passé, etc.)
BH-1	4,00 %	12,00 %	0,00 %	28,00 %	16,00 %
BH-3	0,00 %	0,00 %	0,00 %	40,00 %	20,00 %
BESUS-1	2,78 %	22,22 %	0,00 %	38,89 %	22,22 %
BESUS-4	4,35 %	13,04 %	4,35 %	30,43 %	0,00 %
Total	3,37 %	15,73 %	1,12 %	33,71 %	14,61 %
BH-1	1/25	3/25	0/25	7/25	4/25
BH-3	0/5	0/5	0/5	2/5	1/5
BESUS-1	1/36	8/36	0/36	14/36	8/36
BESUS-4	1/23	3/23	1/23	7/23	0/23
Total	3/89	14/89	1/89	30/89	13/89

	<b>Utilité sur le plan de la morale et de l'éthique</b>	<b>Interprétation des faits, du passé</b>	<b>Interprétation de sources</b>	<b>Se base sur des sources ou de la preuve</b>	<b>Fiabilité des sources</b>
<b>Groupes</b>	Considèrent l'importance de l'histoire sur le plan morale et/ou éthique (avoir un comportement responsable)	L'histoire est une interprétation des faits, du passé	L'histoire est une interprétation de sources	L'histoire s'appuie sur des sources ou de la preuve (documents, traces, artefacts, indices, écrits, témoignages...)	L'histoire se base sur des sources fiables, examine la fiabilité des sources
BH-1	8,00 %	8,00 %	8,00 %	44,00 %	4,00 %
BH-3	20,00 %	20,00 %	0,00 %	40,00 %	0,00 %
BESUS-1	8,33 %	11,11 %	5,56 %	36,11 %	0,00 %
BESUS-4	8,70 %	8,70 %	13,04 %	34,78 %	0/23
Total	8,99 %	10,11 %	7,87 %	38,20 %	1,12 %
BH-1	2/25	2/25	2/25	11/25	1/25
BH-3	1/5	1/5	0/5	2/5	0/5
BESUS-1	3/36	4/36	2/36	13/36	0/36
BESUS-4	2/23	2/23	3/23	8/23	0/23
Total	8/89	9/89	7/89	34/89	1/89

	Sources primaires	Sources secondaires	Corroboration	Tenir compte des différents points de vue et perspectives	Contextualisation
<b>Groupes</b>	Soulignent l'importance des sources primaires	Soulignent l'importance des sources secondaires	L'histoire demande de corroborer les sources, les mettre en relation	L'histoire demande de tenir compte des différents points de vue des acteurs, des différentes perspectives	L'histoire demande une mise en contexte
BH-1	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	4,00 %
BH-3	20,00 %	20,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %
BESUS-1	5,56 %	2,78 %	0,00 %	2,78 %	5,56 %
BESUS-4	17,39 %	8,70 %	0,00 %	0,00 %	4,35 %
Total	7,87 %	4,49 %	0,00 %	1,12 %	4,49 %
BH-1	0/25	0/25	0/25	0/25	1/25
BH-3	1/5	1/5	0/5	0/5	0/5
BESUS-1	2/36	1/36	0/36	1/36	2/36
BESUS-4	4/23	2/23	0/23	0/23	1/23
Total	7/89	4/89	0/89	1/89	4/89

	Causes	Conséquences	Développer esprit critique	Subjectivité de l'historien	Importance des pairs et de la critique
<b>Groupes</b>	L'histoire s'intéresse aux causes	L'histoire s'intéresse aux conséquences	L'histoire permet de développer esprit critique	Soulignent la subjectivité de l'historien (différentes perspectives sont possibles, un peu biaisée, souligne les limites, l'histoire est relative, plusieurs voix, influence du présent, de notre contexte, etc.)	Soulignent l'importance des pairs, des historiens, de la rétroaction, l'histoire est un travail collectif, importance des différents points de vue des historiens
BH-1	0,00 %	0,00 %	0,00 %	20,00 %	0,00 %
BH-3	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %
BESUS-1	2,78 %	2,78 %	0,00 %	33,33 %	5,56 %
BESUS-4	0,00 %	0,00 %	4,35 %	8,70 %	4,35 %
Total	1,12 %	1,12 %	1,12 %	21,35 %	3,37 %
BH-1	0/25	0/25	0/25	5/25	0/25
BH-3	0/5	0/5	0/5	0/5	0/5
BESUS-1	1/36	1/36	0/36	12/36	2/36
BESUS-4	0/23	0/23	1/23	2/23	1/23
Total	1/89	1/89	1/89	19/89	3/89



	<b>Récit</b>	<b>Plus qu'un simple récit</b>	<b>Recherche d'une vérité</b>	<b>Évolution</b>	<b>Multidisciplinaire/s'intéresse à plusieurs domaines</b>
<b>Groupes</b>	L'histoire est un récit ou se compose de différents récits; on « écrit » l'histoire	L'histoire est davantage qu'un simple récit du passé	L'histoire recherche la vérité ou à s'y approcher	L'histoire évolue, est en mouvement (changeante, sans fin, se construit, etc.)	L'histoire est multidisciplinaire et s'intéresse ou touche à plusieurs domaines
BH-1	12,00 %	0,00 %	8,00 %	16,00 %	8,00 %
BH-3	40,00 %	20,00 %	20,00 %	0,00 %	0,00 %
BESUS-1	19,44 %	0,00 %	8,33 %	22,22 %	5,56 %
BESUS-4	17,39 %	0,00 %	0,00 %	4,35 %	0,00 %
Total	17,98 %	1,12 %	6,74 %	14,61 %	4,49 %
BH-1	3/25	0/25	2/25	4/25	2/25
BH-3	2/5	1/5	1/5	0/5	0/5
BESUS-1	7/36	0/36	3/36	8/36	2/36
BESUS-4	4/23	0/23	0/23	1/23	0/23
Total	16/89	1/89	6/89	13/89	4/89

	<b>Surtout politique/culturelle</b>	<b>Chronologique</b>	<b>Thématique</b>	<b>Étude de concepts</b>
<b>Groupes</b>	L'histoire est surtout politique et/ou culturelle	L'histoire est une Chronologie ou se présente sous cette forme	L'histoire peut être abordée de façon thématique, renseigne sur différents thèmes	L'histoire s'intéresse à l'étude de concepts
BH-1	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %
BH-3	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %
BESUS-1	2,78 %	0,00 %	0,00 %	5,56 %
BESUS-4	0,00 %	4,35 %	4,35 %	4,35 %
Total	1,12 %	1,12 %	1,12 %	3,37 %
BH-1	0/25	0/25	0/25	0/25
BH-3	0/5	0/5	0/5	0/5
BESUS-1	1/36	0/36	0/36	2/36
BESUS-4	0/23	1/23	1/23	1/23
Total	1/89	1/89	1/89	3/89

## **ANNEXE Q**

### **Analyse des réponses à la question B du volet théorique**

## Annexe Q - Analyse des réponses à la question B du volet théorique

	Absence de réponse	Indiquent ne pas avoir eu assez de temps	Indiquent ne pas savoir et ne tentent pas de définition	Indiquent ne pas savoir, mais tentent une définition	Indiquent que c'est sujet à débat, mais tentent une définition	Indiquent que c'est sujet à débat et ne tentent pas de définition
<b>Groupes</b>	Vide/étudiants absents	Indiquent ne pas avoir eu assez de temps	Indiquent ne pas savoir et ne tentent pas de définition	Indiquent ne pas savoir (ou peu - ex. « tentative » « je pense que »), mais tentent une définition	Indiquent que le concept est sujet à débat, mais tentent une définition	Indiquent que c'est sujet à débat et ne tentent pas de définition
BH-1	39,02 %	0,00 %	16,00 %	12,00 %	0,00 %	0,00 %
BH-3	0,00 %	16,67 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	20,00 %
BESUS-1	18,18 %	0,00 %	11,11 %	22,22 %	0,00 %	0,00 %
BESUS-4	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %
Total	21,05 %	1,11 %	8,99 %	12,36 %	0,00 %	1,12 %
BH-1	16/41	0/39	4/25	3/25	0/25	0/25
BH-3	0/6	1/6	0/5	0/5	0/5	1/5
BESUS-1	8/44	0/36	4/36	8/36	0/36	0/36
BESUS-4	0/23	0/23	0/23	0/23	0/23	0/23
Total	24/114	1/90	8/89	11/89	0/89	1/89

	Étude du passé, de l'époque	Enseigner l'histoire	Recherche en général	Recherche de documents, sources et/ou informations	Fiabilité
<b>Groupes</b>	Étude du passé, de l'époque (chercher à le reconstruire, dépeindre le passé ou les faits, l'origine des choses, etc.)	La méthode historique serait une façon d'enseigner l'histoire ou lié à cet enseignement	Recherche en général, au sens large (ex. travail de recherche, démarche, méthode, approche, etc.)	Recherche de documents, sources et/ou informations (récouter des données; retour aux sources, etc.)	Concerne la fiabilité et/ou qualité de la recherche
BH-1	4,00 %	0,00 %	28,00 %	40,00 %	4,00 %
BH-3	0,00 %	0,00 %	0,00 %	40,00 %	0,00 %
BESUS-1	19,44 %	2,78 %	30,56 %	22,22 %	0,00 %
BESUS-4	13,04 %	0,00 %	56,52 %	8,70 %	0,00 %
Total	12,36 %	1,12 %	37,08 %	24,72 %	1,12 %
BH-1	1/25	0/25	7/25	10/25	1/25
BH-3	0/5	0/5	0/5	2/5	0/5
BESUS-1	7/36	1/36	11/36	8/36	0/36
BESUS-4	3/23	0/23	13/23	2/23	0/23
Total	11/89	1/89	33/89	22/89	1/89

	<b>Approche critique</b>	<b>Méthode scientifique</b>	<b>Expérimentation</b>	<b>Réflexion et raisonnement</b>	<b>Chronologie</b>
<b>Groupes</b>	Demande une approche critique (pensée critique, esprit critique, etc.)	Semblable à la méthode scientifique ou une méthode similaire	Liée à l'expérimentation	Met en marche une réflexion, un raisonnement	Cherche à établir une chronologie (échelle de temps, situer dans le temps)
BH-1	12,00 %	16,00 %	0,00 %	8,00 %	0,00 %
BH-3	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %
BESUS-1	2,78 %	8,33 %	2,78 %	2,78 %	16,67 %
BESUS-4	17,39 %	13,04 %	0,00 %	8,70 %	0,00 %
Total	8,99 %	11,24 %	1,12 %	5,62 %	6,74 %
BH-1	3/25	4/25	0/25	2/25	0/25
BH-3	0/5	0/5	0/5	0/5	0/5
BESUS-1	1/36	3/36	1/36	1/36	6/36
BESUS-4	4/23	3/23	0/23	2/23	0/23
Total	8/89	10/89	1/89	5/89	6/89

	<b>Observation</b>	<b>Enquête</b>	<b>Argumenter</b>	<b>Analyser</b>	<b>Interprétation</b>	<b>Problématique</b>
<b>Groupes</b>	Permet d'observer (des faits, le passé, etc.)	Une enquête	Se base sur l'argumentation	Mettre en marche une analyse de façon générale	Il s'agit d'une interprétation à faire	Met en marche une problématisation (partir d'un problème, d'une question, etc./chercher à répondre à une question)
BH-1	0,00 %	0,00 %	0,00 %	40,00 %	8,00 %	12,00 %
BH-3	0,00 %	20,00 %	0,00 %	40,00 %	20,00 %	20,00 %
BESUS-1	2,78 %	0,00 %	0,00 %	16,67 %	5,56 %	11,11 %
BESUS-4	0,00 %	4,35 %	8,70 %	47,83 %	17,39 %	43,48 %
Total	1,12 %	2,25 %	2,25 %	32,58 %	10,11 %	20,22 %
BH-1	0/25	0/25	0/25	10/25	2/25	3/25
BH-3	0/5	1/5	0/5	2/5	1/5	1/5
BESUS-1	1/36	0/36	0/36	6/36	2/36	4/36
BESUS-4	0/23	1/23	2/23	11/23	4/23	10/23
Total	1/89	2/89	2/89	29/89	9/89	18/89

	Hypothèse	Hypothèse n'est pas importante	Sujet	Pertinence	Plan de travail	Sources ou preuves
<b>Groupes</b>	On émet une ou des hypothèses	L'hypothèse ne serait pas importante	Demande de choisir ou partir d'un sujet	Vérifier la pertinence de la recherche, de la question de recherche, du sujet étudié, etc.	Exige un plan de travail (mettre en place le projet, etc.)	Il faut se baser sur des sources ou des preuves (informations, documents, artefacts)
BH-1	20,00 %	0,00 %	4,00 %	8,00 %	8,00 %	52,00 %
BH-3	40,00 %	0,00 %	20,00 %	0,00 %	0,00 %	80,00 %
BESUS-1	11,11 %	2,78 %	11,11 %	0,00 %	2,78 %	58,33 %
BESUS-4	21,74 %	0,00 %	13,04 %	0,00 %	0,00 %	82,61 %
Total	17,98 %	1,12 %	10,11 %	2,25 %	3,37 %	64,04 %
BH-1	5/25	0/25	1/25	2/25	2/25	13/25
BH-3	2/5	0/5	1/5	0/5	0/5	4/5
BESUS-1	4/36	1/36	4/36	0/36	1/36	21/36
BESUS-4	5/23	0/23	3/23	0/23	0/23	19/23
Total	16/89	1/89	9/89	2/89	3/89	57/89

	Sources primaires	Sources secondaires	Sourcing	Date de production	Critique interne/externe
<b>Groupes</b>	Se base sur des sources primaires	Se base sur des sources secondaires	Sourcing, vérifier l'origine de la source (identifier la source, sa provenance, l'auteur de la source, etc.)	Établir la date de production d'une source, d'un artefact, d'un document, etc.	Faire une critique interne/externe : vérifier la validité, la fiabilité, la pertinence de la source, de l'information, des documents
BH-1	20,00 %	20,00 %	4,00 %	0,00 %	12,00 %
BH-3	20,00 %	40,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %
BESUS-1	27,78 %	19,44 %	5,56 %	5,56 %	13,89 %
BESUS-4	39,13 %	26,09 %	26,09 %	17,39 %	13,04 %
Total	28,09 %	22,47 %	10,11 %	6,74 %	12,36 %
BH-1	5/25	5/25	1/25	0/25	3/25
BH-3	1/5	2/5	0/5	0/5	0/5
BESUS-1	10/36	7/36	2/36	2/36	5/36
BESUS-4	9/23	6/23	6/23	4/23	3/23
Total	25/89	20/89	9/89	6/89	11/89

	Utilité des sources	Subjectivité des sources	Euristiques	Utiliser plusieurs sources	Corroboration
<b>Groupes</b>	Demande de n'utiliser que les sources utiles et d'écarter les sources qui semblent moins pertinentes	Il faut tenir compte de la subjectivité des sources (subjectivité ou objectivité de l'auteur et de son point de vue, etc.)	Font une association explicite au concept d'euristique	La méthode historique demande d'utiliser plusieurs sources	Exige la corroboration avec d'autres sources (comparer, vérifier les similarités et différences entre sources, etc.)
BH-1	12,00 %	4,00 %	0,00 %	4,00 %	16,00 %
BH-3	0,00 %	0,00 %	0,00 %	60,00 %	40,00 %
BESUS-1	8,33 %	5,56 %	0,00 %	11,11 %	11,11 %
BESUS-4	0,00 %	4,35 %	30,43 %	34,78 %	34,78 %
Total	6,74 %	4,49 %	7,87 %	17,98 %	20,22 %
BH-1	3/25	1/25	0/25	1/25	4/25
BH-3	0/5	0/5	0/5	3/5	2/5
BESUS-1	3/36	2/36	0/36	4/36	4/36
BESUS-4	0/23	1/23	7/23	8/23	8/23
Total	6/89	4/89	7/89	16/89	18/89

	Vue d'ensemble	Lecture en profondeur	Contexte historique	Empathie	Changements et continuité
<b>Groupes</b>	Doit privilégier une vue d'ensemble, plus générale; tenir compte des différentes facettes (voir les deux côtés de la médaille, faire des liens avec les faits, etc.)	Demande une lecture en profondeur	Il faut tenir compte du contexte historique	Empathie (tenir compte des acteurs, de leurs visions, des mentalités, etc.)	Importance des changements et de la continuité (évolution dans le temps, transformation, etc.)
BH-1	0,00 %	0,00 %	8,00 %	12,00 %	0,00 %
BH-3	0,00 %	0,00 %	20,00 %	0,00 %	0,00 %
BESUS-1	11,11 %	0,00 %	16,67 %	2,78 %	2,78 %
BESUS-4	0,00 %	21,74 %	34,78 %	4,35 %	0,00 %
Total	4,49 %	5,62 %	19,10 %	5,62 %	1,12 %
BH-1	0/25	0/25	2/25	3/25	0/25
BH-3	0/5	0/5	1/5	0/5	0/5
BESUS-1	4/36	0/36	6/36	1/36	1/36
BESUS-4	0/23	5/23	8/23	1/23	0/23
Total	4/89	5/89	17/89	5/89	1/89

	Être objectif	Prendre position	Remettre en question	Travail rigoureux	Éviter les biais
<b>Groupes</b>	Exige d'être objectif (ou neutre)	Demande de prendre position	Mettre à l'épreuve, mettre en doute, en question	Travail rigoureux (analyse rigoureuse, rationnelle ou scientifique, etc.)	Éviter les biais (de son interprétation, de sa subjectivité les préjugés, idéologies, etc.)
BH-1	8,00 %	0,00 %	8,00 %	8,00 %	12,00 %
BH-3	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %
BESUS-1	11,11 %	0,00 %	2,78 %	2,78 %	0,00 %
BESUS-4	4,35 %	4,35 %	0,00 %	8,70 %	8,70 %
Total	7,87 %	1,12 %	3,37 %	5,62 %	5,62 %
BH-1	2/25	0/25	2/25	2/25	3/25
BH-3	0/5	0/5	0/5	0/5	0/5
BESUS-1	4/36	0/36	1/36	1/36	0/36
BESUS-4	1/23	1/23	0/23	2/23	2/23
Total	7/89	1/89	3/89	5/89	5/89

	Importance de l'éthique	Subjectivité de l'historien	Éviter le présentisme, l'anachronisme	Contrôle par les pairs	Historiographie
<b>Groupes</b>	Importance de l'éthique (respecter droits des auteurs, travail honnête, etc.)	On doit tenir compte de la subjectivité de l'historien (variation selon les époques, l'idéologie, etc.); difficulté/impossibilité d'être objectif	Éviter le présentisme, l'anachronisme	Contrôle par les pairs (rétroaction, avis extérieur, critiques des autres historiens, etc.)/comparer les résultats	Il faut connaître l'historiographie, tenir compte des écrits scientifiques, des travaux des historiens
BH-1	4,00 %	12,00 %	4,00 %	12,00 %	0,00 %
BH-3	0,00 %	0,00 %	0,00 %	20,00 %	0,00 %
BESUS-1	2,78 %	5,56 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %
BESUS-4	0,00 %	0,00 %	0,00 %	4,35 %	4,35 %
Total	2,25 %	5,62 %	1,12 %	5,62 %	2,25 %
BH-1	1/25	3/25	1/25	3/25	0/25
BH-3	0/5	0/5	0/5	1/5	0/5
BESUS-1	1/36	2/36	0/36	0/36	0/36
BESUS-4	0/23	0/23	0/23	1/23	2/23
Total	2/89	5/89	1/89	5/89	2/89

	<b>Utiliser les valeurs du présent</b>	<b>Comprendre le présent en étudiant le passé</b>	<b>Comprendre les mouvements sociaux</b>	<b>Acquérir des connaissances</b>	<b>Chercher à établir un contexte à partir des sources</b>
<b>Groupes</b>	Utiliser les valeurs du présent pour analyser les sources	Cherche à comprendre le présent en étudiant le passé (ex. : faire des liens entre les deux)	Cherche à comprendre les mouvements sociaux	Vise à acquérir des connaissances	Chercher à établir un contexte en utilisant des sources
BH-1	4,00 %	4,00 %	4,00 %	4,00 %	0,00 %
BH-3	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %
BESUS-1	0,00 %	5,56 %	0,00 %	0,00 %	2,78 %
BESUS-4	0,00 %	0,00 %	0,00 %	4,35 %	0,00 %
Total	1,12 %	3,37 %	1,12 %	2,25 %	1,12 %
BH-1	1/25	1/25	1/25	1/25	0/25
BH-3	0/5	0/5	0/5	0/5	0/5
BESUS-1	0/36	2/36	0/36	0/36	1/36
BESUS-4	0/23	0/23	0/23	1/23	0/23
Total	1/89	3/89	1/89	2/89	1/89

	<b>Compréhension d'évènements historiques</b>	<b>Démontrer</b>	<b>Évolution</b>	<b>Répertorié</b>	<b>Rédaction</b>
<b>Groupes</b>	Vise, cherche à comprendre les évènements historiques, leur donner un sens (comprendre « le pourquoi du comment », chercher le sens, etc.)	Permet d'arriver à une réponse, de tirer une conclusion, à faire une démonstration	Idée que l'histoire évolue, change, est mouvante, etc.	Demande de répertorié (citer correctement les sources; classer les données, accès rapide aux informations)	Il s'agit de rédiger, diffuser, publier (un récit, produire les données, les résultats, etc.)
BH-1	8,00 %	0,00 %	4,00 %	8,00 %	20,00 %
BH-3	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	20,00 %
BESUS-1	13,89 %	0,00 %	2,78 %	2,78 %	5,56 %
BESUS-4	13,04 %	21,74 %	0,00 %	0,00 %	4,35 %
Total	11,24 %	8,99 %	2,25 %	3,37 %	10,11 %
BH-1	2/25	0/25	1/25	2/25	5/25
BH-3	0/5	3/5	0/5	0/5	1/5
BESUS-1	5/36	0/36	1/36	1/36	2/36
BESUS-4	3/23	5/23	0/23	0/23	1/23
Total	10/89	8/89	2/89	3/89	9/89



## **ANNEXE R**

### **Analyse des réponses à la question C du volet théorique**

## Annexe R - Analyse des réponses à la question C du volet théorique

	Absence de réponse	Indiquent ne pas avoir eu assez de temps	Indiquent ne pas savoir et ne tentent pas de définition	Indiquent ne pas savoir, mais tentent une définition	État d'esprit de l'historien	Méthodologie
<b>Groupes</b>	Vide/étudiants absents	Indiquent ne pas avoir eu assez de temps	Indiquent ne pas savoir et ne tentent pas de définition	Indiquent ne pas savoir (ou peu - ex. « tentative » « je pense que »), mais tentent une définition	État d'esprit, mode de pensée qu'adopte l'historien	Associée directement à une méthodologie, une méthode
BH-1	39,02 %	0,00 %	32,00 %	40,00 %	0,00 %	12,00 %
BH-3	0,00 %	16,67 %	20,00 %	40,00 %	0,00 %	0,00 %
BESUS-1	27,27 %	0,00 %	18,75 %	25,00 %	6,25 %	3,13 %
BESUS-4	0,00 %	0,00 %	4,35 %	4,35 %	39,13 %	21,74 %
Total	24,56 %	1,16 %	18,82 %	24,71 %	12,94 %	10,59 %
BH-1	16/41	0/25	8/25	10/25	0/25	3/25
BH-3	0/6	1/6	1/5	2/5	0/5	0/5
BESUS-1	12/44	0/32	6/32	8/32	2/32	1/32
BESUS-4	0/23	0/23	1/23	1/23	9/23	5/23
Total	28/114	1/86	16/85	21/85	11/85	9/85

	Liée à la méthode historique	Caractère scientifique	Remise en question	Connaitre notre passé	Subjectivité de l'historien
<b>Groupes</b>	Font des liens avec la méthode historique	Soulignent son caractère scientifique	Idée de remettre en question les idées reçues, les récits, les idéologies, les préjugés, etc.	Connaitre notre passé, nos ancêtres, notre histoire, etc.	Notent l'influence des idéologies sur l'historien, soulèvent la subjectivité de l'historien, l'influence du présent sur le passé, etc.
BH-1	4,00 %	4,00 %	4,00 %	4,00 %	4,00 %
BH-3	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	60,00 %
BESUS-1	3,13 %	3,13 %	3,13 %	0,00 %	6,25 %
BESUS-4	21,74 %	0,00 %	13,04 %	0,00 %	21,74 %
Total	8,24 %	2,35 %	5,88 %	1,18 %	12,94 %
BH-1	1/25	1/25	1/25	1/25	1/25
BH-3	0/5	0/5	0/5	0/5	3/5
BESUS-1	1/32	1/32	1/32	0/32	2/32
BESUS-4	5/23	0/23	3/23	0/23	5/23
Total	7/85	2/85	5/85	1/85	11/85

	<b>Subjectivité des sources, influence du contexte historique</b>	<b>Importance de l'objectivité</b>	<b>Rigueur</b>	<b>Chercher à comprendre</b>	<b>Chercher des informations</b>
<b>Groupes</b>	Soulignent l'influence des idéologies (valeurs, mentalités, environnement, etc.) sur le contexte, l'époque ou les sources	Considèrent l'importance pour l'historien d'être objectif (neutre, cohérent, juste, stricte, mettre de côté ses opinions, etc.)	Faire preuve de prudence, rigueur, honnêteté, humilité, comprendre ses limites	Il faut chercher à comprendre (une situation, un événement, un phénomène, etc.)	Il faut chercher des informations
BH-1	8,00 %	16,00 %	0,00 %	12,00 %	8,00 %
BH-3	0,00 %	40,00 %	40,00 %	20,00 %	0,00 %
BESUS-1	3,13 %	15,63 %	6,25 %	0,00 %	3,13 %
BESUS-4	4,35 %	17,39 %	13,04 %	4,35 %	8,70 %
Total	4,71 %	17,65 %	8,24 %	5,88 %	5,88 %
BH-1	2/25	4/25	0/25	3/25	2/25
BH-3	0/5	2/5	2/5	1/5	0/5
BESUS-1	1/32	5/32	2/32	0/32	1/32
BESUS-4	1/23	4/23	3/23	1/23	2/23
Total	4/85	15/85	7/85	5/85	5/85

	<b>Chercher la vérité</b>	<b>Interprétation</b>	<b>Synthétiser</b>	<b>Problématiser</b>	<b>Pensée critique</b>
<b>Groupes</b>	Il faut chercher l'exactitude, la vérité, ce qui s'est réellement passé	L'associent à une interprétation faite par l'historien	Visé à synthétiser	Nécessite une problématisation (partir d'une question, problématiser, réfléchir sur quelque chose, etc.)	L'associent à l'esprit critique, à une pensée critique
BH-1	4,00 %	8,00 %	0,00 %	4,00 %	16,00 %
BH-3	0,00 %	0,00 %	20,00 %	0,00 %	20,00 %
BESUS-1	6,25 %	0,00 %	0,00 %	6,25 %	25,00 %
BESUS-4	17,39 %	26,09 %	0,00 %	26,09 %	43,48 %
Total	8,24 %	9,41 %	1,18 %	10,59 %	27,06 %
BH-1	1/25	2/25	0/25	1/25	4/25
BH-3	0/5	0/5	1/5	0/5	1/5
BESUS-1	2/32	0/32	0/32	2/32	8/32
BESUS-4	4/23	6/23	0/23	6/23	10/23
Total	7/85	8/85	1/85	9/85	23/85

	<b>Différentes écoles de pensées/approches</b>	<b>Une analyse au sens général</b>	<b>Angles thématiques</b>	<b>Méthode du questionnement</b>	<b>Se base sur des faits</b>
<b>Groupes</b>	Soulignent qu'il existe différentes écoles de pensées ou approches sur la pensée historique	L'associe à une analyse au sens général	Tenir compte d'angles thématiques (économique, social, politique, etc.) et/ou tenir compte des autres disciplines (anthropologie, économie, politique, etc.)	Permet de répondre à des questions précises (Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Combien ? Pourquoi ?)	Se base sur des faits
BH-1	12,00 %	12,00 %	4,00 %	12,00 %	0,00 %
BH-3	0,00 %	40,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %
BESUS-1	0,00 %	15,63 %	6,25 %	9,38 %	0,00 %
BESUS-4	4,35 %	30,43 %	4,35 %	0,00 %	13,04 %
Total	4,71 %	20,00 %	4,71 %	7,06 %	3,53 %
BH-1	3/25	3/25	1/25	3/25	0/25
BH-3	0/5	2/5	0/5	0/5	0/5
BESUS-1	0/32	5/32	2/32	3/32	0/32
BESUS-4	1/23	7/23	1/23	0/23	3/23
Total	4/85	17/85	4/85	6/85	3/85

	<b>Euristiques</b>	<b>Sources</b>	<b>Lecture en profondeur</b>	<b>Critique interne/externe</b>	<b>Sourcing</b>
<b>Groupes</b>	Font des liens explicites avec le concept des euristiques	Se base sur des sources	Demande une lecture en profondeur des sources	Vérifier la crédibilité de la source (critique interne/externe)	Se base sur des faits
BH-1	0,00 %	16,00 %	0,00 %	0,00 %	8,00 %
BH-3	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %
BESUS-1	0,00 %	18,75 %	0,00 %	3,13 %	0,00 %
BESUS-4	26,09 %	47,83 %	8,70 %	17,39 %	21,74 %
Total	7,06 %	24,71 %	2,35 %	5,88 %	8,24 %
BH-1	0/25	4/25	0/25	0/25	2/25
BH-3	0/5	0/5	0/5	0/5	0/5
BESUS-1	0/32	6/32	0/32	1/32	0/32
BESUS-4	6/23	11/23	2/23	4/23	5/23
Total	6/85	21/85	2/85	5/85	7/85

	<b>Contextualisation</b>	<b>Corroboration</b>	<b>Conséquences</b>	<b>Causes</b>	<b>Changements</b>	<b>Continuité</b>
<b>Groupes</b>	Tenir compte du contexte historique	Corroborer les sources entre elles	Identifier les conséquences	Identifier les causes	Identifier les changements	Identifier la continuité
BH-1	20,00 %	0,00 %	4,00 %	4,00 %	0,00 %	0,00 %
BH-3	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %
BESUS-1	18,75 %	0,00 %	3,13 %	3,13 %	3,13 %	3,13 %
BESUS-4	17,39 %	13,04 %	0,00 %	4,35 %	0,00 %	0,00 %
Total	17,65 %	3,53 %	2,35 %	3,53 %	1,18 %	1,18 %
BH-1	5/25	0/25	1/25	1/25	0/25	0/25
BH-3	0/5	0/5	0/5	0/5	0/5	0/5
BESUS-1	6/32	0/32	1/32	1/32	1/32	1/32
BESUS-4	4/23	3/23	0/23	1/23	0/23	0/23
Total	15/85	3/85	2/85	3/85	1/85	1/85

	<b>Empathie</b>	<b>Éviter les pièges</b>	<b>Éviter le présentisme, l'anachronisme</b>	<b>Établir ce qui s'est passé, les faits historiques</b>	<b>Vue d'ensemble</b>
<b>Groupes</b>	Faire preuve d'empathie (avec les acteurs historiques, etc.)	Sert à éviter les pièges, les problèmes, etc.	Demande d'éviter le présentisme, l'anachronisme	Permet d'établir ce qui s'est passé, les faits historiques	Avoir une vue d'ensemble, voir les grandes lignes de l'histoire
BH-1	0,00 %	4,00 %	4,00 %	8,00 %	0,00 %
BH-3	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	20,00 %
BESUS-1	9,38 %	0,00 %	3,13 %	0,00 %	6,25 %
BESUS-4	4,35 %	0,00 %	0,00 %	4,35 %	8,70 %
Total	4,71 %	1,18 %	2,35 %	3,53 %	5,88 %
BH-1	0/25	1/25	1/25	2/25	0/25
BH-3	0/5	0/5	0/5	0/5	1/5
BESUS-1	3/32	0/32	1/32	0/32	2/32
BESUS-4	1/23	0/23	0/23	1/23	2/23
Total	4/85	1/85	2/85	3/85	5/85

	Comprendre le passé	Comprendre le présent	Impact sur l'avenir	Développer ses connaissances	Construire ou consolider notre identité
<b>Groupes</b>	Chercher à comprendre le passé ou des événements passés	Chercher à comprendre le présent ou faire des liens avec le présent	Idée que l'histoire ou la compréhension des événements aura un impact futur	Elle cherche à développer ses connaissances, exige d'être curieux, chercher à apprendre, à en savoir plus, être à jour, etc.	Permet de construire ou consolider notre identité
BH-1	12,00 %	4,00 %	4,00 %	0,00 %	0,00 %
BH-3	0,00 %	20,00 %	0,00 %	20,00 %	20,00 %
BESUS-1	12,50 %	9,38 %	3,13 %	9,38 %	0,00 %
BESUS-4	4,35 %	4,35 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %
Total	9,41 %	7,06 %	2,35 %	4,71 %	1,18 %
BH-1	3/25	1/25	1/25	0/25	0/25
BH-3	0/5	1/5	0/5	1/5	1/5
BESUS-1	4/32	3/32	1/32	3/32	0/32
BESUS-4	1/23	1/23	0/23	0/23	0/23
Total	8/85	6/85	2/85	4/85	1/85

	Récit historique	Évolution	Sens de l'histoire	Cynisme	Poésie
<b>Groupes</b>	Faire des liens entre les faits afin de construire un récit historique	Soulignent que l'histoire est évolutive (vivante, en changement, ouverte, etc.)	La pensée historique touche au sens de l'histoire ou cherche à le découvrir	L'associent à une pensée cynique, à un certain cynisme, ironie, etc.	Présente un aspect poétique : recherche du merveilleux, enchantement, faire rêver, être créatif, etc.
BH-1	0,00 %	0,00 %	0,00 %	4,00 %	4,00 %
BH-3	0,00 %	20,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %
BESUS-1	6,25 %	3,13 %	6,25 %	0,00 %	0,00 %
BESUS-4	4,35 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %
Total	3,53 %	2,35 %	2,35 %	1,18 %	3,53 %
BH-1	0/25	0/25	0/25	1/25	1/25
BH-3	0/5	1/5	0/5	0/5	0/5
BESUS-1	2/32	1/32	2/32	0/32	0/32
BESUS-4	1/23	0/23	0/23	0/23	2/23
Total	3/85	2/85	2/85	1/85	3/85

	<b>Développer une pensée citoyenne</b>
<b>Groupes</b>	Cherche à développer une pensée citoyenne
BH-1	0,00 %
BH-3	0,00 %
BESUS-1	0,00 %
BESUS-4	4,35 %
Total	1,18 %
BH-1	0/25
BH-3	0/5
BESUS-1	0/32
BESUS-4	1/23
Total	1/85

## **ANNEXE S**

### **Formation et utilisation des euristiques**



## Annexe S - Formation et utilisation des euristiques

	Moyenne	Préuniversitaires (OUI)	Préuniversitaires (NON)	Cours d'histoire universitaires (OUI)	Cours d'histoire universitaires (NON)
Groupes	Moyenne du nombre d'euristiques utilisées par étudiant (Question 1 de la Partie 1 du volet pratique)	Affirment avoir vu la méthode historique et/ou la pensée historique	Affirment n'avoir pas vu la méthode historique ni la pensée historique	Affirment avoir vu la méthode historique et/ou la pensée historique	Affirment n'avoir pas vu la méthode historique ni la pensée historique
BH-1	0,90	0,89	1,27	0,57	1,47
BH-3	1,50	0,50	2,00	2,00	<b>Aucun étudiant</b>
BESUS-1	0,70	0,70	0,80	1,08	0,68
BESUS-4	1,48	1,25	1,69	1,59	2,00
Total	0,97	0,84	1,23	1,31	1,05
BH-1	36/40	8/9	19/15	4/7	22/15
BH-3	9/6	1/2	8/4	8/4	<b>Aucun étudiant</b>
BESUS-1	30/43	7/10	21/26	13/12	15/22
BESUS-4	34/23	5/4	27/16	30/19	4/2
Total (euristiques/étudiants)	109/112	21/25	75/61	55/42	41/39

	Cours de Méthodologie en histoire (OUI)	Cours de Méthodologie en histoire (NON)	Cours de didactique de l'histoire (OUI)	Cours de didactique de l'histoire (NON)
Groupes	Affirment avoir vu la méthode historique et/ou la pensée historique	Affirment n'avoir pas vu la méthode historique ni la pensée historique	Affirment avoir vu vu la méthode historique et/ou la pensée historique	Affirment n'avoir pas vu la méthode historique ni la pensée historique
BH-1	0,86	1,24		
BH-3	2,00	<b>Aucun étudiant</b>		
BESUS-1	1,86	0,54	1,00	0,79
BESUS-4	1,60	1,00	1,47	<b>Aucun étudiant</b>
Total	1,55	0,81	1,43	0,79
BH-1	6/7	21/17		
BH-3	8/4	<b>Aucun étudiant</b>		
BESUS-1	13/7	15/28	2/2	26/33
BESUS-4	32/20	2/2	31/21	<b>Aucun étudiant</b>
Total (euristiques/étudiants)	59/38	38/47	33/23	26/33

	<b>Affirment avoir vu la méthode historique et/ou la pensée historique (Université)</b>	<b>Affirment n'avoir pas vu la méthode historique et/ou la pensée historique (Université)</b>
<b>Groupes</b>	Au moins une fois « oui »	Aucun « oui »
BH-1	0,73	1,46
BH-3	2,00	<b>Aucun étudiant</b>
BESUS-1	1,00	0,65
BESUS-4	1,55	<b>Aucun étudiant</b>
Total	1,25	0,97
BH-1	8/11	19/13
BH-3	8/4	<b>Aucun étudiant</b>
BESUS-1	15/15	13/20
BESUS-4	34/22	<b>Aucun étudiant</b>
Total (euristiques/étudiants)	65/52	32/33

## **ANNEXE T**

### **Réponses au volet théorique et utilisation des euristiques**

## Annexe T - Réponses au volet théorique et utilisation des euristiques

Groupes	Moyenne des euristiques utilisées à la question 1 de la partie 1 du volet pratique chez les étudiants qui ont répondu au volet théorique	Se base sur des sources ou preuves (Q.A - Histoire)	Sources ou preuves (Q. B – Méthode historique)	Euristiques (Q. B – Méthode historique)	Euristiques (Q. C – Pensée historique)
BH-1	1,13	1,46	1,00	Aucun étudiant	Aucun étudiant
BH-3	1,20	1,00	1,50	Aucun étudiant	Aucun étudiant
BESUS-1	0,78	0,85	0,71	Aucun étudiant	Aucun étudiant
BESUS-4	1,48	1,25	1,42	2,14	1,33
Total	1,08	1,15	1,07	2,14	1,33
BH-1	27/24	16/11	12/12	Aucun étudiant	Aucun étudiant
BH-3	6/5	2/2	6/4	Aucun étudiant	Aucun étudiant
BESUS-1	28/36	11/13	15/21	Aucun étudiant	Aucun étudiant
BESUS-4	34/23	10/8	27/19	15/7	8/6
Total (euristiques/étudiants)	95/88	39/34	60/56	15/7	8/6

Groupes	Se base sur des sources (Q. C – Pensée historique)	Au moins une référence aux sources ou euristiques (Questions A, B ou C)	Aucune référence aux sources ou euristiques (Questions A, B et C)
BH-1	1,75	1,12	1,14
BH-3	Aucun étudiant	1,50	0,00
BESUS-1	1,17	0,85	0,56
BESUS-4	1,82	1,45	2,00
Total	1,61	1,14	0,83
BH-1	7/4	19/17	8/7
BH-3	Aucun étudiant	6/4	0/1
BESUS-1	7/6	23/27	5/9
BESUS-4	20/11	32/22	2/1
Total (euristiques/étudiants)	34/21	80/70	15/18