

Marc-André Éthier, Département de didactique, Université de Montréal, chercheur du CRIFPE

David Lefrançois, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec en Outaouais (Campus Saint-Jérôme), chercheur du CRIFPE

Kevin Péloquin, Collège Saint-Hilaire

S5 : *Analyse du travail d'enquête d'élèves du secondaire impliquant la critique de sources dans une démarche historique. (Modestes prolégomènes à une étude comparative sur l'heuristique de la contextualisation dans l'analyse d'un évènement récent)*

Mots clés : histoire au secondaire, pensée critique, problématiser, contextualiser, enquêter

Introduction

Les didacticiens de l'histoire s'entendent pour dire que l'enquête (historique) ne se cantonne pas à la recherche de « la » bonne source qui contient « la » bonne réponse à une question posée par autrui ou par soi (ou à la recherche de l'information à vérifier — *fact-checking* — pour s'assurer que telle réponse est exacte ou conforme à tel dogme), à propos des causes d'un évènement, de son déroulement chronologique ou des motivations d'individus impliqués dans cet évènement (Cariou, 2022 ; Doussot, 2018). La pensée critique, en histoire, se constituerait de (et se manifeste à) chaque étape (itérative et non séquentielle) de l'enquête : de la problématisation à l'interprétation et au débat historiographique, en passant par la création et l'analyse du corpus.

Les programmes français, suisses et québécois d'études de l'histoire leur font notamment écho en désignant en général la pensée critique comme l'un de leurs grands objectifs et en rejetant aussi bien l'inculcation des produits de l'histoire savante ou d'un roman national que la linéarisation comportementaliste d'une mécanique positiviste totémisant une méthode procéduralisée, l'essentialisation des interprétations, la naturalisation de concepts et de faits ou le fétichisme des sources primaires (Éthier, Lefrançois et Audigier, 2018).

Selon le cadre théorique que nous adoptons, cette pensée critique repose sur un rapport dialectique, éristique et euristique au savoir impliquant en histoire, entre autres, trois opérations intellectuelles associées aux pratiques de référence des experts : indexation, contextualisation, corroboration des sources primaires (Barton, 2005 ; Wineburg, 2001), dont nous dirons deux mots, plus loin.

Or, malgré que plusieurs recherches montrent qu'elle peut s'apprendre dès le primaire (Demers, Lefrançois et Éthier, 2010) et quoiqu'il soit connu que certaines pratiques d'enseignement permettent à des élèves d'enquêter à partir de sources, dont les témoignages oraux (dont certains sont contradictoires entre eux ou avec les opinions des élèves), notamment sur la vie quotidienne, et de se familiariser avec la problématisation, la conceptualisation et la critique de sources primaires et d'interprétations (Doussot et Fink, 2019), la pensée critique semble n'être ni exercée ni évaluée à l'école québécoise (Éthier et Lefrançois, 2019), et ce, en dépit des discours curriculaires officiels.

Certes, nos propres recherches dans des écoles secondaires, les plus anciennes comme celles encore en cours, montrent que les plus jeunes élèves peinent souvent à problématiser et à analyser des sources primaires ou secondaires : soit ils repèrent et transcrivent l'information confirmant le plus leur avis ou étant la plus fréquente, sans mobiliser une seule des heuristiques visées (Éthier, Lefrançois et Moisan, 2010) ; soit leurs réponses expriment en général un bas niveau de maîtrise, malgré que ce niveau soit plus élevé chez un nombre notable d'individus et — à familiarité avec la langue française et milieux socioéconomiques comparables — dans certaines classes, les résultats semblant même dépendre du type d'enseignement auquel ont été soumis les élèves.

En 2021-2022, avec trois enseignants d'histoire de deux écoles secondaires privées de la grande région de Montréal (un apprenti, un maître, un vétéran), nous avons entrepris une recherche pour explorer l'effet qu'un enseignement

centré sur l'enquête et sur les compétences spécifiques à l'histoire peut exercer sur le développement et la familiarisation avec les pratiques de référence en histoire et leur transfert dans la problématisation de questions socialement vives. À partir de la transcription partielle de trois séquences de cours et des travaux des élèves, nous avons collecté une information parcellaire à propos (1) des consignes et interactions des enseignants avec les élèves qui visaient à les aider à construire ou utiliser de l'information, des concepts et des méthodes liés à sa discipline pour poser et résoudre le problème auquel ils les ont amenés à se frotter ; (2) des démarches d'enquête et de conceptualisation des élèves, leurs questions et explications ; (3) des arguments, preuves et faits qu'ils ont constitués ou institués comme réponses à leurs questions ; (4) d'éléments de l'évolution de la dévolution du problème, des représentations sociales que les élèves expriment du concept central et des rapports au savoir qu'ils manifestent. Cette recherche s'est poursuivie en 2022-2023 dans l'une des classes de l'un des enseignants et s'est précisée, l'accent étant mis sur l'emploi de l'heuristique de la contextualisation dans l'analyse, à partir d'entrevues menées par les élèves avec leurs contemporains, d'un événement récent rapporté dans les grands médias électroniques. Là encore, la collecte de l'information peut paraître lacunaire, mais elle suffit pour l'instant à notre visée exploratoire. Cette communication rappelle d'abord rapidement la part incombant, dans les programmes québécois d'études obligatoires d'histoire, à l'éducation aux médias, en général, et celle dévolue à la problématisation, à la critique et à l'interprétation historiques des documents médiatiques, en particulier. Elle articule ensuite différents fondements du cadre théorique dans lequel s'inscrit notre recherche et qui guident nos démarches pour susciter les données dont nous avons besoin pour répondre à la question et pour les analyser. Une deuxième partie décrit le cas d'un enseignement basé sur une enquête par entrevue menée par les élèves sur un événement récent (1989 à 1995) analyse les manifestations du transfert de l'heuristique de la contextualisation dans les travaux des élèves à qui devaient problématiser un événement récent. Après le colloque, la conclusion examinera les rapports entre le cadre théorique mobilisé et le dispositif didactique expérimental exploité pour analyser les séances, afin d'esquisser une comparaison avec les modèles épistémologiques de l'enquête scientifique de référence de trois autres cadres théoriques, celui de Cariou, celui de Doussot et celui de Fink et Honoré.

Fondements curriculaires et théoriques orientant cette recherche

Nous traçons les contours du contexte curriculaire et théorique dans lequel a émergé notre question de recherche. Les pages liminaires du programme de formation de l'École québécoise accordent une place centrale à l'éducation aux médias. Nombreux, omniprésents et diversifiés, ceux-ci ouvrent une bouillonnante source de connaissances aux élèves et meublent leurs univers culturels, selon le programme (Québec, 2006a). Cependant, former des citoyens autonomes et responsables requiert de l'école qu'elle initie les élèves à la prise systématique du recul par rapport aux médias, à comprendre leur influence, à décortiquer leurs interprétations et à distinguer entre les situations virtuelles ou réelles. Elle le fait en leur enseignant les fonctions des médias et leurs différents jeux de langage, ainsi qu'en encourageant une approche critique envers eux. Les élèves peuvent utiliser des ressources médiatiques dans le cadre des activités proposées par l'école pour s'informer, apprendre ou communiquer. La production et l'analyse de messages médiatiques permettent aux élèves d'en découvrir les codes, les usages et les effets. Elle leur enseigne plus largement à identifier leurs besoins de documentation, à consulter divers médias, à soutenir et examiner des arguments contradictoires (et les preuves putatives invoquées) pour poser un problème, à vérifier l'exactitude des faits et la crédibilité de leurs sources, à interpréter un phénomène donné ou en tirer des implications, ainsi qu'à exploiter et organiser l'information recueillie, de même qu'à transmettre des messages médiatiques, à expérimenter différents éléments des codes de communication médiatique et à choisir la technique la mieux adaptée, tout en préservant les droits individuels et collectifs, tant dans leur consommation que dans leur production médiatique. En somme, aux dires du programme, l'école fait prendre conscience aux élèves de l'influence des médias dans leur vie

quotidienne tout en les préparant à interagir de manière critique et responsable avec eux, à mieux naviguer dans cet univers complexe, à utiliser les outils médiatiques de manière éclairée.

En histoire, les occurrences du radical « média » sont toutefois plus courtes et plus rares : il y a en a 11 dans les 32 pages du programme de première et deuxième secondaire (Québec, 2006b) et 7 dans les 70 pages du programme de troisième et quatrième secondaire (Québec, 2017). Elles sont néanmoins souvent analogues, voire identiques, par exemple :

Dans le cours d'histoire, les repères culturels peuvent prendre diverses formes, telles qu'un évènement, un produit médiatique ou une infrastructure, pour autant que ces éléments permettent de porter un regard sur des phénomènes sociaux ou des tendances significatives. Ils peuvent aussi être un objet patrimonial, une référence territoriale, une réalisation artistique, une découverte scientifique, une personnalité, etc. (Québec, 2006b, p. 350 ; Québec, 2017, p. 350)

La période du programme d'histoire la plus propice à un réinvestissement plus commode et immédiat des euristiques dans l'analyse de l'actualité est sans doute celle que va « de 1980 à nos jours », même s'il ne contient pas une prescription directe, explicite et spécifique à ce propos :

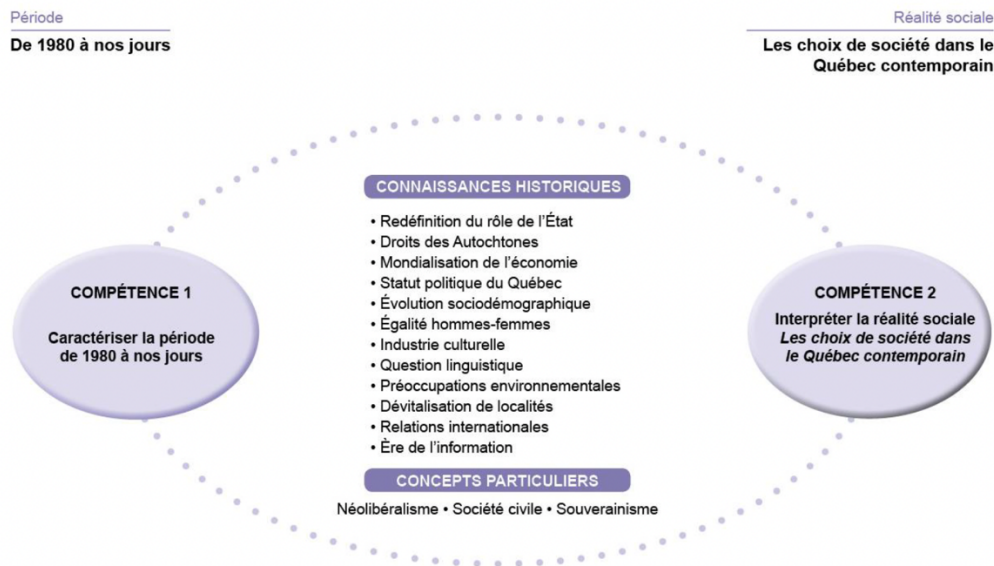


Schéma de la période « de 1980 à nos jours » (Québec, 2017, p. 63)

Les auteurs des programmes d'études d'histoire présentent souvent la pensée critique comme l'objectif principal de ces cours et non pas la simple restitution des connaissances historiques savantes ou la promotion d'un récit national. Ils visent plutôt le transfert d'une approche réflexive et analytique du savoir, appelée ici « pensée historique ». Celle-ci a pour objet aussi bien la production d'interprétations du passé que leur consommation avertie. L'épithète « historique » (que nous avons préférée à « historique ») permet de distinguer le sujet qui étudie le passé de l'objet étudié. Fondée sur le doute méthodique, tant de la part de ceux qui proposent une interprétation que de ceux qui évaluent sa valeur, la pensée historique doit permettre d'examiner de manière critique les preuves présentées par les auteurs de ces interprétations. Wineburg définit la pensée historique comme l'usage associé trois principales stratégies de questionnement à l'expertise en histoire : l'indexation (*sourcing*), la contextualisation et la corroboration des sources. Son analyse s'appuie sur une approche méthodologique de recherche qualitative et quantitative. À la fin du 20^e siècle, lors de la révision des programmes québécois d'histoire, plusieurs promoteurs de cette discipline ont justifié l'augmentation de sa place dans l'horaire des élèves en insistant sur l'exercice de la

pensée critique. Depuis 2001, la place dévolue aux pratiques critiques s'est en effet accrue dans le curriculum formel. De nombreuses définitions des concepts de pensée critique et de pensée historienne cohabitent.

Voyons quatre de ces définitions, pour expliquer notre rejet des trois premières et notre adhésion à la quatrième. Certains auteurs considèrent la pensée critique des élèves comme un simple jugement sur la valeur de différentes interprétations profanes des faits, par rapport à des interprétations scolaires énoncées par des chercheurs en histoire. Selon eux, l'exercice de la pensée critique se limite à la transposition scolaire d'un canon historique, ce qui relève plutôt des enseignants et des responsables de l'écriture des programmes que des élèves. D'autres voient cette faculté comme un processus complexe que les élèves réalisent en dehors de l'école, sans avoir eu l'occasion de le pratiquer en classe. Les capacités et dispositions critiques se développent ou bien indirectement grâce à l'apprentissage scolaire ou en imitant les enseignants, pour les uns, ou bien lorsque les élèves ont accumulé une quantité de connaissances préalables dans un domaine spécifique, pour les autres. Cependant, les recherches sur la pensée critique ne soutiennent aucune de ces trois définitions. Nous identifions plutôt la pensée critique à l'activité consistant à percevoir, s'intéresser, poser et comprendre un problème dans son contexte, à analyser ses causes et ses effets, à évaluer une proposition ou à clarifier ses croyances et décisions concernant cette proposition. Dans cette perspective, la pensée critique correspond à la définition de Dewey, qui la considère comme un acte réflexif composé de deux opérations : remettre en question une croyance par suite d'un événement et enquêter pour corroborer ou réfuter cette croyance. Ainsi, le problème détermine le but de la pensée.

Les enseignants sont chargés, entre autres dans les disciplines scientifiques et sociales, y compris l'histoire, de former les élèves à la pensée critique. L'histoire, en particulier, a longtemps eu pour mission, dans de nombreux programmes éducatifs, de poursuivre divers objectifs complémentaires. Les finalités patrimoniales, politiques et civiques visent davantage à renforcer la communauté politique et à cultiver l'intelligence par des procédures spécifiques associées à la raison. Les finalités intellectuelles et critiques impliquent de contrôler la validité de l'utilisation de toute trace du passé en utilisant une double critique externe et interne, qui s'est développée depuis la fin du 20^e siècle.

Pour les enseignants, enseigner des savoirs disciplinaires en histoire implique souvent d'amener les élèves à s'engager dans des tâches complexes de lecture et d'écriture, lesquelles reflètent les pratiques de plusieurs historiens. La norme ne repose plus alors sur le discours des historiens à un moment précis, mais sur les façons de produire ce discours et sur les critères à partir desquels telle interprétation peut être évaluée ou réfutée. L'accent est mis sur la capacité à problématiser et à justifier l'enquête sur ce problème. Cette vision des finalités de l'éducation à la citoyenneté diffère de la mission de reproduction souvent attribuée à l'éducation civique, car elle remet en question et critique toutes les manifestations humaines. Cette problématisation et cette critique peuvent donc être enseignées et évaluées selon des normes expertes que les novices doivent intégrer, y compris celles concernant l'évaluation de la validité des preuves et des démonstrations. Les recherches empiriques sur l'enseignement de l'histoire soulignent l'utilisation d'heuristiques historiennes liées à la lecture de sources et à la rédaction de textes argumentatifs. Ainsi, la pensée historienne est considérée comme une forme de la pensée critique, mais les pratiques critiques se manifestant (diversement) dans maints domaines.

Enfin, il est important de distinguer les pratiques associées à la pensée critique de la connaissance déclarative sur la pensée critique. Avoir une connaissance déclarative de la pensée critique est différent de mettre en pratique les compétences associées à la pensée critique ou de les appliquer de manière opportune. Bien que la maîtrise de différents types de connaissances puisse soutenir la pensée critique, pouvoir la définir ou pouvoir bien répondre à un questionnaire à choix multiples sur la pensée critique, sur l'épistémologie de l'histoire ou sur les méthodes de recherche ne garantit la maîtrise de cette compétence épistémique dans aucun domaine.

Cela nous a conduits à nous demander comment des élèves de la fin du secondaire qui ont eu une formation sur les heuristiques les utilisent pour enquêter sur un événement historique dont certains de leurs contemporains ont été les témoins directs ou indirects et dont, lorsqu'on y réfère aux actualités, on parle encore au Québec comme d'un événement récent, voire d'un élément de l'actualité.

Analyse de la problématisation et de la contextualisation réalisées par les élèves

Nous décrivons le contexte pratique et méthodologique cadrant le recueil et l'analyse des données nécessaires pour répondre à notre question de recherche.

Dans une école privée d'une lointaine banlieue cossue de Montréal (à une cinquantaine de kilomètres au sud-est), le maître qui fait partie de l'équipe enseigne à trois groupes de 35 garçons et filles (francophones et en général sans grandes difficultés scolaires) de 4^e secondaire (15-16 ans). Ces élèves suivent la deuxième année du cours d'histoire nationale sanctionné par une épreuve unique en juin requise pour obtenir le diplôme de fin d'études (et passer à la 5^e secondaire). Ils devront mener une enquête sur un événement de leur choix, parmi une liste de suggestions d'événements politiques ayant eu lieu au Québec depuis 1980 ou ayant affecté ce territoire.

Évènement/phénomène historique	Nombre d'équipes
Référendum de 1980	4
Rapatriement de la constitution (1982)	1
La chute du mur de Berlin (1989)	4
Tragédie de l'École polytechnique (1989)	12
Accord de Charlottetown (1992)	1
La crise d'Oka (1990)	6
Référendum de 1995	9
L'immigration au Québec (1980 à nos jours)	3
L'avènement d'internet et des réseaux sociaux	2
Élection de Pauline Marois (2012)	2
Grève étudiante (2012)	3

Tableau 1 thèmes et nombre d'équipes les choisissant

Les élèves devaient mener des entrevues de témoins directs ou indirects de l'évènement, puis rendre compte de leur démarche de recherche et de ses résultats sur une affiche qu'ils expliquaient ensuite en classe. Au total, dans les trois classes, 21 équipes sur 47 ont choisi des thèmes des années 1980 (dont plus 12 ont choisi le massacre de polytechnique, soit près du quart du total), 16 ont choisi des thèmes es années 1990, 5 ont choisi des thèmes des années 2010 et 5 ont choisi des thèmes plus sociaux et moins ponctuels.

Outre les données issues des observations des cours et de la collecte des travaux, nous avons obtenu du maître qu'il consigne ses observations à propos de ce groupe et des autres, puis de nous en faire prendre connaissance.

Cette séquence devait occuper 13 périodes (de 60 minutes chacune) de cours, réparties en six blocs étalés du 20 mars au 24 mai 2023, et être suivie des présentations orales et de la remise des affiches par les élèves le 9 juin. Le calendrier révisé montre que les plans ont changé.

Calendrier révisé des activités

Cours	Activité
1	Présentation du projet d'histoire orale (fin avril) – explications, formation des équipes, choix des sujets

2	Début recherche documentaire et élaboration d'une question générale de recherche (fin avril)
3	Suite de la recherche documentaire sur le contexte d'époque (début mai)
4	Présentation « Boîte à outils » pour concevoir une entrevue (mi-mai) – élaboration des questions d'entrevue et choix des sources.
5	Validation des questions d'entrevue par l'enseignant et fin de la recherche documentaire pour certaines équipes (mi-mai)
6	Retour en classe avec le contenu des entretiens – analyse du contenu et de la source (conception des affiches) (fin mai)
7	Suite... – analyse du contenu et de la source (conception des affiches) (fin mai)
8	Discussion de groupe et dialogue entre l'enseignant et les élèves pour chacune des affiches (début juin)

Alors qu'il devait durer 13 heures en mars et avril, le projet a été repoussé et condensé, et ce, pour deux raisons principales. D'abord, le cours a été amputé de trois périodes durant le mois de mai pour une sortie au théâtre, le bris d'un aqueduc alimentant l'école (occasionnant la fermeture de l'école) ainsi que pour une épreuve unique (l'examen final du ministère de l'Éducation). Ensuite, le maître a poursuivi l'enseignement des contenus du programme avec lesquels les élèves n'avaient pas interagi dans le cadre du projet. Étant donné que le cours *Histoire du Québec et Canada* est un cours à sanction, le maître a préparé ses élèves en leur faisant analyser des exemples de questions d'examen des années passées.

Pour les trois premiers cours, le maître a présenté les consignes du projet et laissé du temps aux élèves pour réaliser la recherche documentaire sur l'évènement choisi (contextualisation du contexte économique, politique, social et élaboration d'une question générale de recherche). Par la suite, il a poursuivi son enseignement de la matière sur la dernière période historique de l'année scolaire (1980 à nos jours) en plus de laisser du temps d'une période de 75 minutes (moitié des cours 4 à 7) pour avancer et terminer la réalisation de l'affiche descriptive et explicative.

Quant à la dernière phase du projet, celui du débat (cours 8), elle a été remplacée par un échange collectif sur les affiches exposées sur les murs de la classe. Chacune des équipes fut interrogée pour lui permettre d'expliquer en groupe le fruit de son entrevue. Ainsi, les élèves ont présenté leur source et décrit le contenu de l'entrevue. Par la suite, ils ont mentionné au groupe ce qu'ils retenaient du contenu de l'entretien et ce que cela leur permet de comprendre sur l'évènement historique.

Lors du dernier cours de l'année scolaire (9 juin 2023), le maître a consacré une quinzaine de minutes à un retour sur l'ensemble du projet. Il leur a demandé si le projet d'histoire orale sur un évènement du passé pouvait aider à mieux comprendre l'actualité. Il leur a aussi demandé d'identifier les éléments intéressants du projet et de suggérer des pistes d'amélioration pour l'an prochain en lien avec la démarche de recherche, la transposition du contenu d'un entretien sur une affiche, et non dans une présentation orale traditionnelle.

Nous décrivons maintenant comment les élèves qui participaient à la recherche ont contextualisé leurs sources lorsqu'ils ont été confrontés à la tâche de problématiser un évènement récent, à partir des observations qu'il a consignées sur les recherches menées par ses élèves. Nous le citons parfois.

Les trois tiers de l'affiche : informations sur le contexte historique (recherche documentaire)

Dans la première partie de leurs affiches respectives, consacrée au contexte historique, les élèves posent peu de questions sur la façon de se documenter pour reconstruire le contexte d'un évènement historique. Lorsqu'ils posent

des questions, c'est en général pour confirmer le choix de l'information à inscrire. Une majorité des affiches présentent l'information sous la forme de puces à partir du 3QPOC (« qui, quoi, quand, pourquoi, où, comment »). Certains groupes mentionnent la question générale de recherche découlant des renseignements trouvés et ce qu'ils souhaitent apprendre grâce à l'entretien : « Lorsqu'il y a des questions, c'est pour confirmer le choix des informations à inscrire sur l'affiche. L'espace laissé sur l'affiche cartonnée oblige les élèves à synthétiser l'information puisqu'il est impossible de tout noter ce qu'ils trouvent à l'intérieur du cahier d'apprentissage, des manuels à leur disposition ou des sites internet consultés. »

Dans cette section qui touche les éléments du contexte, le tiers des équipes inscrivent la question générale de recherche qui découle des informations trouvées et ce qu'ils souhaitent connaître grâce à l'entretien. La qualité de la recherche documentaire varie. Certains groupes précisent les aspects politiques, économiques, sociaux et culturels du contexte, plutôt que de répondre aux questions du 3QPOC. Cependant, les équipes travaillant sur la tragédie de Polytechnique (1989) ont du mal à préciser les éléments du contexte politique et économique de l'époque, car elles trouvent peu de renseignements à ce propos ou s'interrogent sur leur pertinence pour comprendre l'évènement historique.

L'enseignant remet en question son choix d'inclure la chute du mur de Berlin dans la liste des évènements sur lesquels enquêter, car les élèves ont du mal à établir des liens avec l'histoire du Québec et du Canada et à trouver de l'information sur la façon dont les médias ont traité cet évènement, s'il intéressait les citoyens de l'époque et comment il a influencé les mentalités au Québec.

Les équipes peinent à formuler une question générale de recherche à laquelle elles souhaitent répondre. Lorsque l'auteur le leur demande, les élèves semblent désarmés ou s'interrogent sur la nécessité d'une question de recherche. L'enseignant pensait avoir mis l'accent sur la construction d'un problème de recherche après un cours sur la recherche documentaire, mais les élèves semblent avoir du mal à comprendre l'importance de cette étape. L'enseignant souligne l'importance, pour les élèves, de contrôler leur procédure et ses liens avec leur problème de recherche, de se demander ce qu'ils veulent savoir sur l'évènement, pourquoi celui-ci est intéressant et pourquoi il est inclus dans le programme scolaire.

Dans la deuxième partie de l'affiche, consacrée à la démarche de l'entretien, certains élèves se demandent pourquoi il est nécessaire de décrire celle-ci. L'enseignant avait expliqué l'importance d'analyser le contexte de l'entretien et de la source, car ces éléments peuvent influencer le déroulement de l'entrevue et les réponses obtenues.

« Lorsque j'ai présenté le guide de l'entretien, la boîte à outils de Nadine Fink, j'ai mis l'accent sur l'analyse du contexte de l'entretien et de la source. Les éléments du contexte de l'entretien peuvent avoir une incidence sur le déroulement de l'entrevue, sur les réponses, sur l'aisance de la personne interviewée, le type de questions posées (fermées vs ouvertes), le lieu de l'entrevue (à la maison, en Zoom, au téléphone...), le temps passé à faire l'entrevue, le niveau de préparation... J'ai expliqué l'importance de comprendre "qui" est l'interviewé, qui est "la source", afin de percevoir les biais lors de la présentation d'un point de vue. Les équipes qui posent des questions sur le contenu de l'affiche n'arrivent pas à poser le problème de leur recherche. Lorsque je leur demande à quelle question générale de recherche ils souhaitent répondre, plusieurs élèves me regardent et ne savent pas trop quoi penser. Certains, peu nombreux, se demandent pourquoi il faut une question de recherche... Pourtant, je croyais avoir mis l'accent sur la construction d'un problème de recherche après un cours de recherche documentaire sur le sujet. Que souhaitent-ils savoir sur cet évènement ? Pourquoi s'y intéresser ? Pourquoi se trouve-t-il sur la ligne du temps du manuel scolaire et dans le programme ? Avec ces questions ils peuvent peu à peu préciser leur pensée et donner un but à l'enquête historique. (...)

Je n'ai pas pu modéliser une entrevue en classe pour montrer aux élèves comment procéder dans les règles de l'art. J'ai plutôt utilisé deux entrevues présentées à Radio-Canada : Serge Chapleau avec Patrice Roy et Charles Tisseyre au *Téléjournal*. Elles m'ont servi à leur faire analyser le contexte de l'entrevue. Je les ai interrogés sur la façon de préparer une entrevue, le genre de questions à poser, l'information la plus pertinente à conserver à la

suite de cet entretien, les éléments de l'entrevue qui peuvent influencer les réponses de l'interviewé, comme les lieux choisis, entre autres, sur qui est l'interviewé et ses possibles biais... »

Les élèves ont tendance à mentionner le nom de la personne interviewée, son âge, sa fonction/métier au moment de l'évènement, la durée de l'entretien et les questions posées. La durée des entretiens varie entre 10 et 45 minutes.

Lorsque je demande aux élèves s'ils ont appris des choses, certains sont surpris de voir et d'apprendre qu'un parent/grand-parent a vécu, même de loin, un évènement historique et que leur point de vue sur un évènement historique est intéressant (les réponses débutent souvent par « je ne savais pas que mon père... que ma grand-mère s'intéressait à la politique quand elle était jeune... que ma mère militait pour le PLQ lors du référendum de 1995...). J'ai l'impression que pour plusieurs élèves, le fait de prendre le temps de connaître le point d'un membre de la famille leur a permis de « découvrir » une facette de leur vie qui était jusque-là inconnue.

Certains élèves sont surpris de découvrir, à travers les entretiens, que des témoins de l'évènement historique divergent d'opinions. Cela soulève des questions sur la subjectivité de la mémoire et la nécessité de prendre en compte différentes perspectives lors de la recherche historique. Pour savoir si les élèves peuvent évaluer le niveau de fiabilité, de crédibilité et analyser de façon critique le témoignage en fonction des éléments descripteurs de la personne, il me faudra avoir une discussion de groupe ou procéder à des entretiens avec certaines équipes puisqu'il m'est impossible de le savoir en ce moment.

L'enseignant constate que les élèves ont du mal à synthétiser l'information recueillie lors des entretiens, à l'analyser, à la peser et à la relier au contexte historique général. Ils sont enclins à répéter les propos des témoins sans les interpréter. L'enseignant souligne l'importance de fournir des exemples concrets, de citer les témoignages et d'expliquer comment ils soutiennent ou contredisent les informations documentaires, en quoi et de quoi ils sont ou non représentatifs.

« Lorsque je demande aux élèves s'ils ont appris des choses, certains sont surpris de voir qu'un parent/grand-parent a vécu, même de loin, un évènement historique et que leur point de vue sur un évènement historique est intéressant. Les réponses débutent souvent par « je ne savais pas que mon père... que ma grand-mère s'intéressait à la politique quand elle était jeune... que ma mère militait pour le PLQ lors du référendum de 1995... J'ai l'impression que le fait de prendre le temps de connaître le point d'un membre de la famille a permis à plusieurs élèves de “découvrir” une facette de leur vie qui était jusque-là inconnue. »

Certains élèves notent aussi l'importance de l'affect et du point de vue dans les témoignages, mais sans discuter des enseignements qu'on peut en tirer pour l'analyse du discours et pour ce que cela peut impliquer au moment de poser son problème ou de choisir son échantillon, son mode de collecte et de traitement des données ou encore au moment d'interpréter les résultats.

« Les élèves qui sont sortis des sentiers battus pour trouver de véritables témoins/acteurs directs d'un évènement ont senti l'importance de bien se préparer pour l'entrevue, par exemple avec le politicien J-P Charbonneau, la polytechnicienne Nathalie Provost ou le journaliste Denis Lessard. Les élèves sont venus me voir sur l'heure du midi ou le matin pour me faire lire leurs questions et recevoir mon approbation avant de se lancer dans l'entretien. Dans tous les cas, j'ai vu qu'un effort supplémentaire a été fait pour mieux connaître la personne en effectuant une recherche biographique (ce que je peux voir sur l'affiche). Ces équipes étaient fières de leur coup et surtout emballées par l'entrevue.

Pour l'entretien avec Nathalie Provost, Mme Provost avait clairement spécifié aux filles qu'elle ne répondrait pas à des questions sur le déroulement de l'évènement puisqu'elle avait déjà donné dans ce domaine lors de nombreuses entrevues par le passé. Les filles m'ont dit avoir regardé toutes les entrevues de Mme Provost sur YouTube pour éviter de tomber dans ce piège. De cette manière, les questions portaient plutôt sur son éducation et le féminisme, le contexte des années 1980 pour les études postsecondaires chez les jeunes femmes, sur son choix de carrière, sur son choix de parler de son expérience, sur l'importance de cet évènement pour l'évolution

des mentalités au Québec, sur la misogynie...), les deux filles me disaient qu'elles étaient surprises d'apprendre que Mme Provost ne croyait pas que cet évènement avait été un moteur de changement à l'époque. (...).

J'étais en classe avec eux le midi et, dès la fin de l'entretien téléphonique avec J.-P. Charbonneau, l'équipe composée de trois garçons m'a mentionné qu'il parlait peu du rapatriement de la constitution de 1982, qui est l'objet d'étude, mais surtout de la souveraineté du Québec et de l'évolution du mouvement souverainiste jusqu'à aujourd'hui. L'un des garçons disait comprendre que "tout le mouvement souverainiste" avait pour pierre angulaire le rapatriement de 1982 et la "non-signature" du Québec. Les garçons ramenaient M. Charbonneau au contexte de cet évènement historique de 1982, mais ce dernier s'en servait comme un tremplin pour décrire/expliciter davantage pourquoi le mouvement souverainiste était ainsi dans les années 1980 et 1990, selon les dires des garçons (...).

Pour les autres équipes, j'ai demandé à chacune d'elles de me présenter leurs questions avant de passer à l'étape de l'entrevue. Dans l'ensemble, les questions étaient orientées vers les émotions/sentiments ressentis pendant et après l'évènement, sur l'intérêt de cet évènement dans leur famille à l'époque (possibles tensions), sur ce que l'évènement a eu comme impact pour la société (ou personnellement). »

Dans le troisième tiers de l'affiche, pour la majorité des équipes

« (...) je n'ai pas eu à répondre à la question "que devons-nous mettre dans cette section?". Dans ces équipes, les élèves ont trouvé le moyen de mettre de l'avant les réponses qui apportent des informations sur l'objet d'étude et la façon dont a été vécu l'évènement historique. Dans le cas des référendums (1980 et 1995), les équipes ont volontairement choisi de trouver deux personnes aux positions politiques différentes pour présenter leur point de vue sur l'évènement, en sachant qu'ils seraient divergents.

Certains élèves m'ont demandé "quoi noter dans cette section?". Ma première réaction fut toujours la même, en leur posant les questions suivantes "quelle était votre question de départ? Que vouliez-vous savoir avec cette entrevue?". À ce moment, je précisais aux élèves que les éléments que nous devons trouver dans la section synthèse devaient avoir un lien avec leur question de recherche. "Que nous apprend votre témoin sur le contexte d'un évènement historique? Que devrions-nous retenir pour donner sens à celui-ci?" ».

Les élèves éprouvent également de la difficulté à synthétiser, dans l'affiche finale, l'information collectée. Ils sont portés à résumer les points principaux, sans chercher à les analyser ou à les relier à leur question de recherche. L'enseignant se propose d'introduire une section de réflexion où les élèves peuvent exprimer leurs opinions et conclusions.

Au terme du processus, l'enseignant constate que des lacunes subsistent dans la compréhension de la recherche historique des élèves et dans leur capacité à analyser et à synthétiser l'information. Il souligne l'importance de guider les élèves tout au long du processus de recherche, en les aidant à poser des questions pertinentes, à analyser les sources (y compris les témoignages qu'ils ont récoltés) et à construire une argumentation solide dans leur affiche finale.

Résultats plus généraux en rapport avec l'actualité

Très peu d'affiches traitent ou présentent des liens entre leur objet d'étude et l'actualité. Cependant, une équipe a évoqué l'actualité dans une affiche pour souligner que le débat sur la constitution canadienne ne reviendrait probablement pas à l'avant-scène de l'actualité. Cette information a été ajoutée en réponse à une question spontanée posée par les élèves lors de l'entrevue avec M. Charbonneau. Cette question n'était pas prévue dans leur guide d'entrevue, mais a été jugée pertinente et incluse sur l'affiche.

Sur une affiche traitant de la crise d'Oka en 1990, une équipe a demandé à un interviewé s'il y avait des leçons à tirer de cette crise et comment cela pourrait nous aider à mieux comprendre les relations entre les peuples autochtones et non autochtones aujourd'hui. La réponse sur l'affiche était concise et ne permettait pas de connaître

pleinement la compréhension des élèves et les propos échangés lors de l'entretien. Cependant, le choix de formuler cette question indique un certain intérêt à établir un lien entre un événement passé et la réalité actuelle.

Le manque de liens avec l'actualité sur les affiches peut être influencé par le type de questions posées lors des entrevues. Les questions posées se réfèrent principalement au contexte historique de l'évènement, cherchant à comprendre comment les choses étaient à l'époque et comment la personne a vécu l'évènement. Les consignes pour la réalisation du projet par affiche ne mettaient pas spécifiquement l'accent sur les liens avec l'actualité. Cependant, lors d'une séance de retour en plénière, les élèves ont discuté de la possibilité de faire un lien entre leur enquête sur un sujet d'étude et l'actualité. Certains élèves ont souligné que la recherche documentaire leur permettait de mieux comprendre les événements actuels liés à l'histoire du Québec et du Canada.

Certains élèves ont pu établir des liens entre leur sujet de recherche et les événements actuels en utilisant les connaissances acquises lors de leur enquête et de l'entrevue. Par exemple, des élèves ont noté que la recherche sur la tragédie de Polytechnique leur permettait de mieux comprendre la commémoration annuelle de cet événement, tandis qu'une autre élève a souligné que la compréhension des référendums sur l'indépendance du Québec permettait de mieux saisir les actions gouvernementales visant à protéger la langue française. Certains élèves ont également mentionné que les enjeux abordés dans leur projet avaient des répercussions dans l'actualité, bien que sous une forme différente.

Les élèves ont rencontré certaines difficultés pendant le projet. Certains ont trouvé plus facile de présenter la synthèse de leur entrevue sous forme d'exposé oral plutôt que sur une affiche. L'aspect esthétique de l'affiche a été considéré comme important par certains élèves, ce qui n'avait pas été abordé en classe auparavant. Transposer les émotions et les sentiments d'une personne sur une affiche s'est révélé complexe, tout comme obtenir des réponses concrètes qui correspondaient exactement aux attentes des élèves. Cependant, d'autres élèves ont apprécié le fait que l'affiche leur permettait de se fixer des limites en termes d'information à inclure et les obligeait à se concentrer sur les éléments essentiels pour comprendre le contexte d'un événement.

En somme, les élèves contextualisent peu les témoignages en tant que sources et les réflexions métacognitives sur la démarche de recherche s'expriment rarement, une des témoignages et une réflexion sur l'effet de la position des interviewés sur la perspective qu'ils livrent dans leurs témoignages respectifs.

Conclusion

Nous avons vu que des recherches montrent que les élèves peuvent enquêter (problématiser, critiquer, interpréter, conceptualiser, délibérer, etc.), mais ne le font guère (voire ne l'apprennent pas) dans les conditions habituelles d'enseignement : au mieux, ils appliquent de façon stratégique des procédures complexes de lecture de textes évocatrices des euristiques attribuées aux historiens et manifestent souvent une attitude binaire (fiable ou non) et fétichiste envers les sources (Jay, 2021). Comme l'explique Cariou (2022), tout se passe comme si la plupart des élèves étaient guidés par une logique réaliste ou contrat didactique qui les amenait, d'une part, à extraire des témoignages l'information factuelle sur le déroulement de l'évènement étudié et, d'autre part, à mobiliser les savoirs acquis à propos du contexte historique plus large appris en classe pour donner du sens aux témoignages et pour les inscrire dans un cadre interprétatif prédéterminé. Seuls quelques-uns ont tenté d'appréhender les témoignages comme des discours qui doivent être situés dans leur contexte.

Pour terminer, nous espérons proposer des pistes qui nous serviront à examiner la relation entre le cadre théorique utilisé et le dispositif didactique mis en œuvre pour analyser les séances, en vue de comparer plus notre démarche — telle qu'elle se dégage de cette analyse — avec celles issues des modèles épistémologiques de Cariou, de Fink et Honoré et de Doussot.

Références

- Barton, K. C. (2005). Primary sources in history: breaking through the myths. *Phi Delta Kappan*, 86 (10), 745-753.
- Cariou, D. (2022). *Le document et l'indice*. Presses universitaires de Rennes.
- Demers, S., D. Lefrançois et M.-A. Éthier (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., M.-A. Éthier et A. Meunier (dir.). *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (p. 213-245). Multimondes.
- Doussot, S. (2018). *L'apprentissage de l'histoire par problématisation. Enquêter sur des cas exemplaires pour développer des savoirs et compétences critiques*. Peter Lang.
- Doussot, S. et N. Fink (2019). Faire problématiser des élèves de CE2 en histoire à partir de témoignages. *Recherches en didactiques* (1), 89-103.
- Éthier, M.-A. et D. Lefrançois (dir.) (2019). *Agentivité et citoyenneté dans l'enseignement de l'histoire. Un état de la recherche en didactique de l'histoire au Québec*. M Éditeur.
- Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (2023). Comment éliciter la mobilisation d'heuristiques historiennes par des élèves du secondaire ? *Didactica historica*.
- Éthier, M.-A., D. Lefrançois et F. Audigier (2018). *Pensée critique, pensée historique et enseignement de l'histoire et de la citoyenneté*. De Boeck.
- Éthier, M.-A., Lefrançois, D. et Moisan, S. (2010). Trois recherches exploratoires sur la pensée historique et la citoyenneté à l'école et à l'université. Dans M.-A. Éthier, J.-F. Cardin et A. Meunier (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (p. 267-287). MultiMondes.
- Fabre, M. (2018). Préface. Dans Éthier, M.-A., Lefrançois, D. et Audigier, F. (dir.) *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté* (p. 7-12). De Boeck.
- Jay, L. (2021) Revisiting Lexington Green: Implications for Teaching Historical Thinking, *Cognition and Instruction*, 39(3), 306-327, DOI: [10.1080/07370008.2021.1880410](https://doi.org/10.1080/07370008.2021.1880410)
- Québec (2006a).
- Québec (2006b).
- Québec (2017).