

S · A · L · O · N

Funded by the
Government
of Canada

Canada

Social Studies Educators
Network of Canada



SSENC / RESSC

S·A·L·O·N

Bienvenue à notre bulletin Salon

Nous avons été occupés depuis notre dernier numéro de Salon en avril 2022! Je suis heureuse de vous présenter cette édition sur la pensée historique, car c'est la pensée historique qui nous a réunis de prime abord. J'ai l'impression de boucler la boucle comme nous lançons réellement notre réseau.

Les membres du Conseil d'administration se sont rassemblés à Winnipeg au mois d'août avec le soutien de notre partenaire Histoire Canada et du Fonds pour l'histoire du Canada de Patrimoine canadien. Nous avons élu une seconde vice-présidente, Jennifer Williams de l'Alberta, qui nous aidera avec les communications et dirigera l'équipe nationale grâce à ses fortes qualités de leadership. Nous avons aussi établi des comités de travail pour la gouvernance, les finances et les communications afin de réaliser nos activités principales. Finalement, nous avons planifié notre saison automnale de conférences qui nous a vus participer à huit conférences provinciales et territoriales en même temps que nous lançons notre site Web.

Nos partenariats prennent rapidement de l'ampleur, et nous sommes enthousiastes de pouvoir offrir des services consultatifs à nos partenaires (anciens et nouveaux) pour l'élaboration de nouvelles ressources et de nouveaux soutiens qui répondent aux besoins des enseignantes et enseignants de sciences sociales partout au Canada. Nous avons été heureux d'établir des partenariats avec Moments déterminants Canada, la Korean War Legacy Foundation, la Fondation Aga Khan du Canada, La Collaborative, le Centre Diefenbaker Canada et Samara Canada. J'ai hâte de voir les résultats de nos collaborations et d'établir d'autres partenariats qui nous permettront d'être utiles et d'aligner nos objectifs sur ceux de nos partenaires.

Durant nos conférences cet automne, nous avons pu envoyer 12 administratrices et administrateurs du RESSC à une province voisine pour partager ce qui se passe au sein du Réseau, pour lancer notre site Web, pour renseigner nos partenaires sur notre travail et pour partager l'ébauche de nos plans de cours sur la [participation du Canada à la guerre de Corée](#) durant des



Photo: SENC/RESSC à Winnipeg

ateliers grâce à des fonds additionnels de l'Académie de l'étude coréenne. Nous prévoyons encore publier une édition imprimée de cette série de ressources d'enquête en 2023, mais les enseignantes et enseignants peuvent accéder à la version provisoire des leçons cette année, soit la dernière année du 70e anniversaire de la guerre de Corée. Comme nos vétérans nous quittent, nous voulons nous assurer que leurs histoires ne sont pas oubliées et que le personnel enseignant a les outils et ressources nécessaires pour partager ces histoires avec leurs élèves afin de les aider à mener des enquêtes au moyen de la pensée historique pour découvrir le passé et, avec espoir, le partager avec le reste de l'école et leur communauté élargie.

Salutations,
Rachel Collishaw
La présidente

Expérience directe assortie de ressources canadiennes fiables

Durant la rédaction de la présente édition de Salon, nous avons appris du décès de Peter Seixas le 9 octobre à Vancouver. Nous souhaitons exprimer notre tristesse par rapport à la perte de ce géant du domaine de l'enseignement des sciences sociales, ainsi que nos condoléances à sa famille et ses amis.

Ce numéro de Salon portera sur l'important sujet de la pensée historique. Nous utiliserons le cadre créé par le Projet de la pensée historique (PPH) mis sur pied sous la direction de Peter Seixas. Cette approche a été adoptée par des créateurs de programmes pédagogiques, des éditeurs et des enseignantes et enseignants partout au Canada et ailleurs. Le PPH est fondé sur l'intégration de six concepts relatifs à la pensée historique. Ces six concepts aident les élèves à mieux comprendre les événements historiques et les sujets qu'ils étudient. Puisqu'on s'y référera tout au long du bulletin, les voici :

1. **Établir la pertinence historique** : Comment décidons-nous ce que ne devons apprendre au sujet du passé?
2. **Utiliser des sources primaires** : Comment savons-nous ce que nous savons au sujet du passé?
3. **Définir la continuité des changements** : Comment pouvons-nous donner un sens aux flux complexes de l'histoire?
4. **Analyser les causes et conséquences** : Pourquoi arrive-t-il des événements et quels effets ont-ils?
5. **Adopter une perspective historique** : Comment pouvons-nous mieux comprendre les personnes du passé?
6. **Comprendre la dimension éthique** : Comment l'histoire peut-elle nous aider à vivre dans le moment présent?

Il existe de nombreuses sources d'information qui peuvent vous aider à mieux vous instruire sur la pensée historique. Le livre *The Big Six Historical Thinking Concepts* de Seixas et Morton (2012) et le site Web <http://historereperes.ca/> sont deux des ressources les plus utiles. Nous espérons que ce numéro de Salon vous donnera aussi quelques idées afin de vous aider à adopter la pensée historique.

John Tidswell est un membre du SSEN/RESSC



Photo: ballons d'anniversaire

Votre anniversaire dans l'histoire : riche apprentissage de grande signification historique dans une classe du secondaire de trois niveaux

L'enseignement des sciences sociales dans des écoles en région rurale et éloignée présente des défis uniques. Notre classe consistait en 18 élèves de la 7e, 8e et 9e année ayant différents niveaux de littératie et d'engagement scolaire. Il aurait été irréaliste d'adopter une approche fondée sur le contenu, tant du point de vue de l'enseignant que de l'élève, et n'aurait vraisemblablement pas donné lieu à un semestre fructueux. En tant qu'enseignants dans des salles de classe diversifiées, rurales et multi-niveaux, nous pouvons gérer utilement le contenu et les objectifs d'apprentissage élargis en recadrant nos plans de cours au moyen d'une approche axée sur la pensée historique.

En utilisant une leçon basée sur la pensée historique intitulée « Votre anniversaire dans l'histoire » comme point de départ, les élèves ont mené des enquêtes sur les événements importants qui ont eu lieu aux alentours de leur date de naissance au courant de l'histoire. Les sources ont été limitées à certains sites Web et textes particuliers pour éviter l'utilisation généralisée de recherches dans Google. Après avoir trouvé une série d'événements importants ayant eu lieu à leur anniversaire, les élèves ont dû choisir l'événement plus important au moyen des critères suivants :

Votre événement :

- Donne-t-il lieu à des changements profonds et durables qui ont un effet sur de nombreuses personnes?
- révèle-t-il quelque chose au sujet du passé?

- fait-il de la lumière sur des enjeux contemporains ou est-il pertinent pour nous aujourd'hui?
- s'inscrit-il dans récit important plus vaste?

L'utilisation de langage pédagogique directeur comme « ce que tu crois être le plus important » augmentait la participation des élèves et les aidait à faire preuve de la confiance nécessaire pour réaliser le projet. Les élèves démontraient ce qu'ils avaient appris au moyen d'une petite affiche, d'une brève présentation devant la classe et d'un exercice différencié de rédaction à partir de l'énoncé « c'est l'événement le plus important qui s'est produit à cette date parce que... ». Le projet a produit différents résultats allant de la date de parution d'une chanson des Beatles qui a atteint le sommet des palmarès (avec un code QR qui permettait aux membres de l'auditoire d'écouter la chanson) jusqu'au désastre de Tchernobyl. Les présentations étaient intéressantes, et les élèves ont pu parler de leur événement en grands détails. L'activité a aussi mené à une discussion sur ce qui constitue un événement important sur le plan historique.

« Votre anniversaire dans l'histoire » est un projet accessible ayant divers points d'entrée et un seuil élevé parfaitement adapté à une salle de classe diversifiée. Dans notre classe, il s'agissait d'un exercice d'introduction au début du semestre pour isoler et explorer le concept de la pertinence historique. On a permis aux élèves d'explorer l'événement de leur choix; toutefois, on pourrait limiter le projet à une période ou région particulière comme le propose le plan de cours du Projet de la pensée historique (<http://histoireperes.ca/node/687>). Les élèves ont été inspirés par cette riche approche pédagogique. Leurs enquêtes se faisaient sans effort et ont mené à des conservations en salle de classe sur ce qui est et n'est pas inclus dans les récits historiques. Plus important encore, l'activité a engendré une participation maximale chez les élèves qui ont partagé leur travail avec fierté et écouté les autres respectueusement.

Jeremy Staveley est un directeur adjoint et enseignant dans une petite école de la maternelle à la 12e année d'une région rurale du Yukon.

Repenser la bulle de déplacement des provinces de l'Atlantique

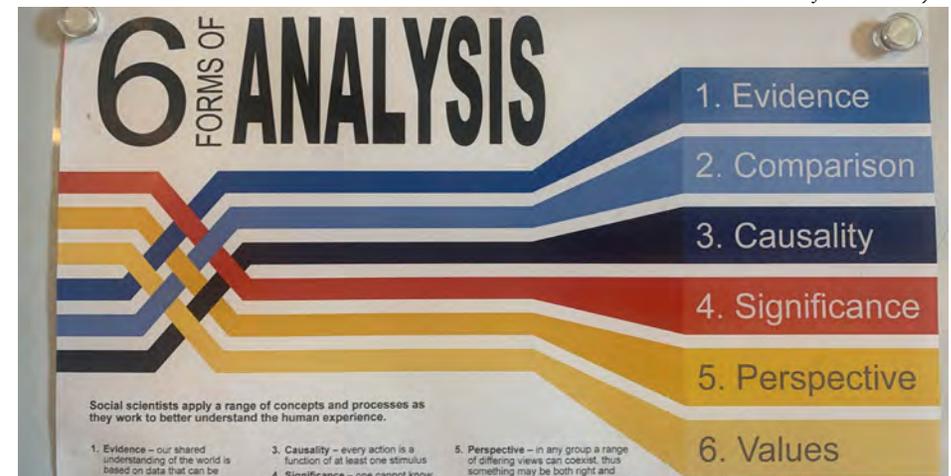
En 2018, Terre-Neuve-et-Labrador (T.-N.-L.) a lancé le premier de trois cours qui constitueraient le nouveau programme d'études sociales pour le secondaire, programme qui représentait un changement pédagogique important. Anciennement, les élèves devaient choisir entre l'histoire et la géographie à partir de la 10e année et étudiaient cette matière jusqu'à l'obtention du diplôme. Pour s'éloigner des anciennes pratiques, le nouveau plan de cours adopte une approche plus intégrée à l'enseignement des sciences sociales, une approche qui se concentre sur les capacités d'exécution inhérentes, sur les façons d'assimiler

les sciences sociales, plutôt que sur le contenu à étudier.

Le récent décès de Peter Seixas a suscité de nombreux hommages des personnes qui ont eu la chance de le connaître. Nous n'avons pas eu cette chance, mais nous sommes heureuses de dire qu'on retrouve son ADN dans l'ensemble du nouveau programme. Chacun des trois cours de base pour le secondaire comporte une unité commune sur les concepts et capacités d'exécution intégrés. Les six concepts de la pensée historique élaborés par M. Seixas sont enseignés et appliqués explicitement et ancrés dans le processus d'enquête, mais chacun utilise une différente lentille pour perfectionner ces compétences analytiques essentielles : l'éducation civique et l'économie, l'histoire et la géographie humaine.

De quoi ça peut avoir l'air dans la pratique? Nous utilisons de courtes leçons pour enseigner les six concepts au début du semestre afin que les élèves puissent comprendre comment chacun de ces concepts peut être utilisé dans l'analyse d'un enjeu. Armés de connaissances (et d'utiles modèles d'organisation), les élèves sont prêts à utiliser ces outils pour analyser des problèmes à facettes multiples. Une des activités populaires que nous utilisons peut facilement être adaptée aux objectifs d'un programme général ou particulier et incorpore non seulement l'analyse critique, mais aussi des principes démocratiques et des exercices de communication. Nous demandons aux élèves d'explorer un sujet controversé avant de voter sur la réponse. Par exemple, durant la pandémie, Terre-Neuve s'est jointe aux provinces maritimes pour former la « bulle de déplacement des provinces de l'Atlantique », ce qui était techniquement une violation de la Charte canadienne des droits, mais aussi justifié étant

Photo: 6 formes d'analyse



donné la situation. En fournissant aux élèves un lien vers un reportage de W5 et une [grille d'organisation](#) pour les aider à tenir compte des six concepts dans l'évaluation des conséquences de cette décision, ils ont pu rassembler et organiser des renseignements leur permettant de former une opinion raisonnable. Les questions comprises dans la grille d'organisation sont un aide-mémoire qui rappelle aux élèves comment utiliser les concepts et peuvent facilement être modulées à la différenciation pédagogique en incluant qu'un à trois des six concepts ou en demandant à des petits groupes de se concentrer sur un seul concept avant de le présenter à la classe dans le but de réaliser une analyse plus approfondie. (Nous utilisons souvent cette approche avec nos groupes à vocation professionnelle en encourageant la discussion tout au long du processus.)

Cette approche offre plusieurs occasions d'activités complémentaires. Par exemple : les élèves peuvent défendre leur point de vue, inciter un appel à l'action au moyen d'affiches, de balados ou de discours, ou approfondir une question en trouvant des exemples [d'opinions contraires](#) sur le sujet (qui, comme les élèves l'ont découvert, s'est rendu jusqu'à la Cour suprême du Canada!). Nous avons utilisé [Feedback Frames](#) pour cette activité. Les élèves ont aimé déposer leur vote dans la fente appropriée et ont aussi aimé être témoins du résultat visuel. Bien sûr, nous aurions pu compter les votes au moyen de divers médias, mais le fait de pouvoir se lever, tenir un jeton de vote et physiquement voter a rendu l'activité plus personnelle et significative.

Jill Kennedy et Jacqueline Rocket sont des enseignantes à Terre-Neuve

Cubes de patrimoine, un projet engageant

Lorsqu'il nous a été demandé de présenter un projet permettant à des élèves de mettre en œuvre l'un ou l'autre des volets de la pensée historique, plus particulièrement le recours à des sources, le projet d'exposition Cubes de patrimoine s'est imposé à moi. Pour l'illustrer, l'expérience de recherche d'un élève qui m'a particulièrement impressionné sera partagée.

Dans un premier temps, il importe d'indiquer que l'exposition Cubes de patrimoine est un projet issu d'une participation à un concours de photographie: Capture ton patrimoine. Du travail effectué pour le concours, les élèves sont amenés à élaborer une exposition itinérante (municipalités et écoles de la région de Rimouski) qui met en valeur le regard qu'ils portent sur le patrimoine de leur région. Cette mise en valeur accroît le sens donné à leur participation au concours, reconnaît leur engagement en plus de sensibiliser la population du territoire à l'importance de l'apport du passé aux collectivités actuelles. Ce projet revêt un caractère d'autant plus important que le Québec est



Photo: Les cubes du patrimoine

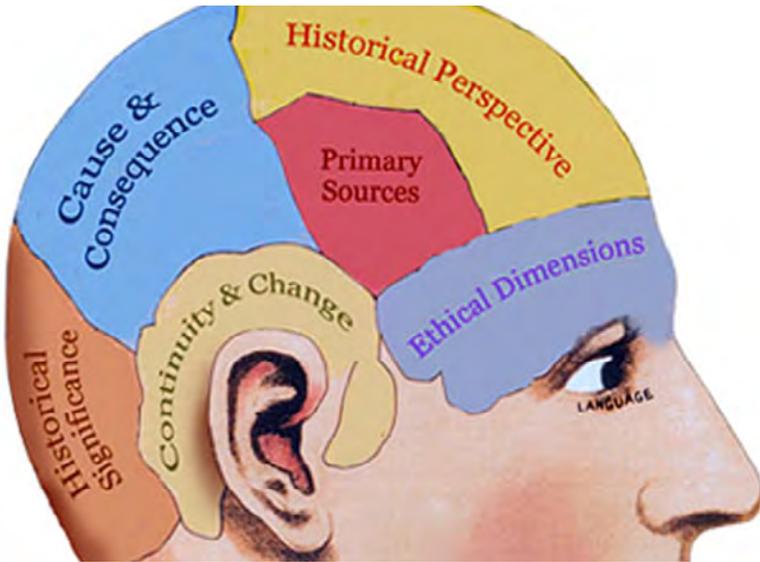
de plus en plus confronté à des enjeux de préservation du patrimoine. Les élèves sont engagés dans une réflexion qui les amène à déterminer ce qui fait partie du patrimoine, à cerner comment il nous définit, à découvrir ce qu'il peut nous apprendre, à réfléchir sur la pertinence de sa préservation, etc.

Pour répondre à ces questions, les élèves sont invités à documenter l'objet de leur photographie. Chacun se documente afin de mettre en contexte l'objet de patrimoine choisi et expliquer en quoi il est important. Les sources employées sont variées, mais se limitent généralement à la cueillette de témoignages et à l'utilisation de divers ouvrages. Cette année, un élève a poussé l'expérience beaucoup plus loin. Des informations étonnantes à propos de courses de régates tenues sur un lac de la région dans les années 1950-1960 l'ont amené à vérifier les souvenirs de personnes âgées. Pour ce faire, il a obtenu un accès aux archives de sa municipalité et y a déniché divers documents dont des coupures de presses. Quelle joie et quelle fierté il avait lorsqu'il a partagé ces trouvailles confirmant que le lac a bel et bien été l'hôte de courses de régates.

Enfin, l'expérience qu'apporte aux élèves leur participation au concours et au projet d'exposition leur permet de mettre en œuvre différents repères de la pensée historique, notamment la pertinence historique et les sources. Leurs réflexions donnent du sens à l'apprentissage de l'histoire. Citons l'un d'eux qui termine sa réflexion à propos du patrimoine et l'importance de le préserver en affirmant que « ce qui fait une nation, c'est son héritage, sa langue, etc. »

[Une présentation vidéo du projet réalisée par une élève.](#)

Remi Lavoie est enseignant au Rimouski Québec



Le projet de pensée historique | Histoire du Canada

Une enseignante de la Colombie-Britannique reconnaît les avantages de la pensée historique

De nombreuses provinces canadiennes ont adopté les concepts du Projet de la pensée historique et les ont enchâssés dans leurs programmes pédagogiques. En Colombie-Britannique, le nouveau programme de sciences sociales met l'accent sur le développement des compétences relatives à la pensée critique essentielles à cette discipline. Les compétences choisies sont fondées sur les six concepts de la pensée historique, ce qui aide les élèves de la C.-B. à développer ces compétences tout au long de leur parcours en sciences sociales.

Carly Wenner, enseignante de sciences sociales à Vancouver, reconnaît les avantages de ces changements. Elle fut initialement exposée aux concepts de la pensée historique à l'institut d'été du Projet de la pensée historique qui a eu lieu à l'Université de la Colombie-Britannique en 2015. Elle a étudié diverses approches à la pensée historique, dont celles utilisées dans les cours d'histoire de placement à un niveau supérieur et dans le modèle de raisonnement historique des Pays-Bas. Elle est d'avis que chacun de ces systèmes comporte des éléments importants. Elle fait actuellement partie d'une cohorte à la maîtrise en Éducation à l'Université de la Colombie-Britannique constituée d'enseignantes et d'enseignants de sciences sociales et dont le programme se concentre sur l'enquête historique. Grâce à son corpus de recherches exhaustif, elle continue d'élaborer des stratégies qui lui offrent des façons de motiver les élèves à étudier les sciences sociales.

Mme Wenner croit que l'incorporation des compétences de la pensée historique offre l'avantage de fournir une excellente structure pour la création de leçons et d'unités. Puisque les concepts de la pensée historique constituent les compétences essentielles du programme de sciences sociales de la C.-B., le personnel enseignant peut directement évaluer ces compétences comme résultats accessibles. Dans sa classe de sciences sociales de 8e année qui traite du 7e siècle jusqu'à 1750, chaque unité est axée sur une question globale associée à un des six concepts de la pensée historique. Par exemple, une unité porte sur l'importance des routes de la soie dans le développement de l'Afro-Eurasie. Le personnel enseignant peut utiliser le langage et les critères associés au concept de la pertinence historique pour évaluer les travaux des élèves. En utilisant ces compétences, les élèves rassemblent des éléments de preuve pour les aider à répondre à la question globale, ce qui aide l'enseignante ou l'enseignant à se concentrer sur l'évaluation des compétences et des habiletés.

Mme Wenner explique aussi de la façon dont les compétences de la pensée historique s'entremêlent. Par exemple, si un élève explore le lien entre la cause et la conséquence, il devra examiner différentes perspectives sur ce qui revêt le plus d'importance. Comme l'affirme Mme Wenner : « On ne peut pas évaluer les causes ayant eu le plus d'influence sans parler de pertinence d'abord. » L'exploration de multiples perspectives exige souvent l'analyse de sources primaires afin de mieux comprendre ces différents points de vue. Pour que l'élève puisse arriver à une conclusion éthique, il doit d'abord tenir compte de différentes perspectives. Les élèves utiliseront plusieurs compétences de la pensée historique au fur et à mesure qu'ils les assimilent et qu'ils se sentent capables d'utiliser la bonne compétence au bon moment. En fin de compte, ces compétences permettent aux élèves de former leur propre raisonnement. Mme Wenner a trouvé que les élèves aiment l'argumentation et les débats qui ont lieu en histoire; ce sont en effet des activités qui peuvent être très motivantes. Les élèves découvrent que les éléments de preuve sont des outils importants dans le cadre des débats et qu'ils doivent utiliser les compétences de la pensée critique pour soutenir ce qu'ils avancent.

John Tidswell est un membre du SENC/RESSC

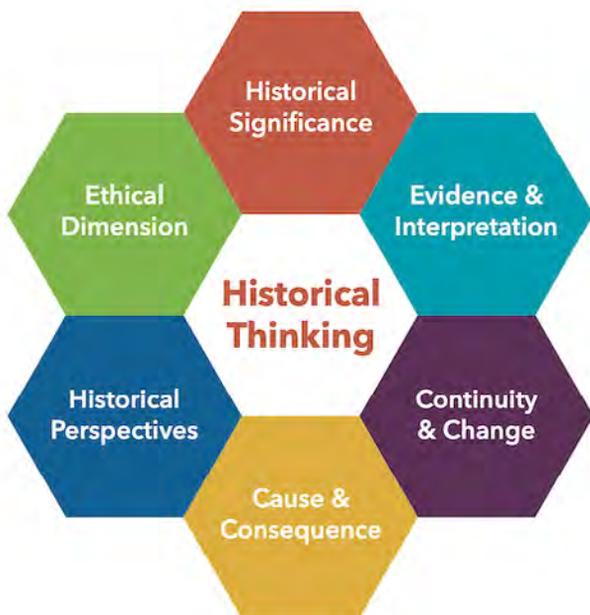


Photo: Historical Thinking

10 idées erronées sur la pensée historique

Au cours des 50 dernières années, la pensée historique est devenue la norme dans la théorie et pratique de l'enseignement de l'histoire en Europe de l'Ouest et en Amérique du Nord, pour ensuite s'étendre à l'échelle de la planète. Depuis la mise sur pied du Projet de la pensée historique en 2006, ses définitions, concepts et cadres ont été inclus dans les programmes d'histoire et de sciences sociales de la majorité des provinces et territoires du Canada. Tous les grands éditeurs canadiens de manuels scolaires ont publié des livres qui incluent les concepts de la pensée historique, et de nombreux instituts d'été et d'hiver et d'ateliers de perfectionnement professionnel à ce sujet ont eu lieu virtuellement et en personne partout au pays.

J'ai découvert la pensée historique en 2006 lorsqu'on m'a donné un exemplaire de Teaching about Historical Thinking (j'ai encore ma copie originale, avec ses pages écornées et ses papillons adhésifs) rédigé par Mike Denos et Roland Case et fondé sur le cadre conçu par Peter Seixas. Depuis, j'ai travaillé avec les concepts de la pensée historique comme enseignante d'histoire et de sciences sociales au secondaire, étudiante au doctorat, mentore de candidates et candidats à l'enseignement et d'étudiantes et étudiants de cycle supérieur dans une faculté d'Éducation, conceptrice de programmes et de ressources pédagogiques et présentatrice à des ateliers et instituts d'enseignement. Ces

différentes expériences m'ont permis de constater que les gens ont plusieurs fausses idées sur la pensée historique pour lesquelles je vais fournir les prochains éclaircissements.

1. Les jeunes élèves ne peuvent pas appliquer la pensée historique, car ils n'ont pas assez de connaissances historiques.

- De nombreux chercheurs ont démontré que même les plus jeunes élèves ont des connaissances sur ce qui s'est produit dans le passé et des idées sur comment nous savons ce que nous savons, certaines desquelles sont exactes et d'autres non. Pet Lee (2005) est d'avis qu'il est essentiel pour les enseignantes et enseignants de connaître les idées qu'ont les élèves sur le contenu historique, mais aussi sur les façons qui nous permettent de savoir ce que nous savons sur le passé afin d'aborder les fausses idées qu'ils peuvent avoir.

2. On s'entend sur les concepts qui constituent la pensée historique.

- La pensée historique est de nature complexe et contestée. Il existe plusieurs modèles conceptuels de la pensée historique qui incluent des concepts identiques et divergents. Sam Wineburg (1999) a cerné quatre approches heuristiques — la sélection des sources, la contextualisation, la corroboration et la lecture attentive — qui fournissent des outils pratiques pour l'enseignement et l'évaluation de la littératie historique des élèves et de leur pensée historique au sujet des éléments de preuve. Au Canada, Peter Seixas (2009) a défini la pensée historique en termes de six concepts : la pertinence historique, les preuves, la continuité et le changement, les causes et les conséquences, les perspectives historiques et la dimension éthique. Les érudits demandent l'ajout de concepts supplémentaires sur la pensée historique, dont l'empathie historique (Endacott et Brooks, 2018), ainsi que l'interprétation ou les « récits » historiques (Chapman, 2017).

3. Concepts de la pensée historique = habiletés

- Les enseignantes et enseignants décrivent souvent les concepts de la pensée historique comme des habiletés, mais je crois qu'il s'agit plutôt de compétences. Selon Roland Case (2020), la compétence se rapporte à la capacité d'exécuter efficacement une plus vaste gamme d'activités plutôt que la simple exhibition d'habiletés. Il existe des dizaines d'habiletés particulières en communication et littératie, mais par compétence, on entend la capacité de livrer avec succès un ensemble de produits ou de résultats connexes. De façon semblable, chaque concept de la pensée historique est constitué de connaissances, inclinations

et habiletés disciplinaires interreliées. Par exemple, Seixas et Morton (2013) décrivent cinq balises qui encadrent les disciplines et habiletés pour chacun des six concepts de la pensée historique inclus dans le modèle. La compétence met aussi l'accent sur l'exécution authentique des tâches qui exigent que les élèves prennent une décision au sujet des habiletés, inclinations et connaissances qui sont les plus pertinentes et utiles pour aborder les véritables problèmes historiques. Si on demande aux élèves, par exemple, de trouver la réponse la plus appropriée à une controverse entourant une statue historique dans leur région, ils doivent puiser dans une vaste gamme de connaissances, habiletés, valeurs et inclinations basées sur différents concepts de la pensée historique. Ils devront donc consulter des sources primaires et les interpréter, ainsi qu'utiliser la perspective historique et le jugement éthique.

4. Les « habiletés » relatives à la pensée historique sont plus importantes que l'acquisition du contenu historique.

- Il y a un débat interminable parmi les enseignantes et enseignants d'histoire et de sciences sociales sur l'acquisition d'habiletés plutôt que du contenu historique. Les partisans de la transmission d'habiletés sont d'avis que les élèves peuvent trouver des renseignements historiques sur leur téléphone. On doit donc montrer aux élèves comment trouver et analyser des renseignements historiques, plutôt que de les forcer à les mémoriser. Ceux qui défendent l'importance du contenu historique soutiennent que les élèves doivent acquérir des connaissances de base avant de pouvoir appliquer la pensée historique. Ce débat se fonde sur une fausse dichotomie. Il est insignifiant, voire impossible, de penser historiquement sans contenu historique. Dans le même ordre d'idées, apprendre du contenu historique sans comprendre comment il est produit nuit à la façon dont les élèves comprennent la nature de l'histoire et son contenu.

5. La pensée historique nous aide à découvrir la vérité objective au sujet du passé.

- Le concept de la vérité objective en histoire est une question épineuse et contestée. On dit qu'un énoncé historique est objectivement vrai lorsqu'il satisfait aux conditions de véracité sans subjectivités individuelles (p.ex., perceptions, émotions ou imagination). Il existe des faits historiques incontestables, mais l'assimilation de l'histoire est bien plus que l'établissement de faits historiques et leur organisation en récits. Le passé est fini et ne peut pas être recréé; les récits historiques sont créés par des humains ayant diverses subjectivités. Il est impossible

de prouver incontestablement qu'une interprétation quelconque du passé constitue la « vérité objective ». La pensée historique veut qu'on enseigne aux élèves comment analyser et interpréter les preuves historiques pour construire, déconstruire et reconstruire les récits historiques. Le but n'est pas d'établir la vérité objective, mais de trouver des solutions plausibles aux tensions, difficultés et problèmes inhérents à l'assimilation de l'histoire et soulevés par les concepts de la pensée historique. Quels événements et personnes du passé doit-on connaître aujourd'hui? Qu'est-ce qui a causé un événement historique et quelle en est la conséquence? Quelles interprétations du passé sont les plus plausibles? Quelles leçons tirons-nous des similitudes et différences au fil du temps? Comment comprenons-nous ce que les gens pensaient et croyaient dans le passé? Comment devrions-nous réagir aux injustices et aux gestes héroïques du passé?

6. La pensée historique est apolitique et dépourvue de pensée critique.

- De nombreux érudits disent que la pensée historique adopte une approche dépolitisée et dépourvue d'analyse critique en ce sens qu'elle n'aborde pas la relation entre le pouvoir, le savoir, les façons de savoir et les relations sociales, identités et subjectivités qu'elle favorise et normalise (Cutrara, 2009; Parkes, 2009; Segall, 2006). Ces savants reprochent aussi aux concepts de la pensée historique de ne pas tenir compte de l'effet de l'identité culturelle, ethnique, religieuse, de genre et des handicaps des élèves sur la façon dont ils comprennent les événements historiques (Crocco, 2018; Segall et al., 2018). La pensée historique peut sans aucun doute être utilisée d'une façon non critique pour renforcer les injustices et inégalités actuelles, mais a aussi le potentiel de contribuer grandement à la conceptualisation des outils, processus et façons de penser qui aident les élèves à approfondir qui ils sont, ce qu'ils pensent et ce qu'ils peuvent faire – en tant qu'individus, membres de multiples groupes entrecroisés et citoyens ayant des rôles et des responsabilités en lien avec des nations et des États dans un monde complexe, conflictuel et en constante évolution.

7. Les enseignantes, enseignants et élèves ne devaient pas juger le passé selon les normes du présent.

- Lorsqu'on parle d'injustices historiques, certaines personnes sont d'avis qu'on ne devrait pas juger les gens dans le passé selon les normes actuelles. De façon intéressante, on n'applique pas la même logique lorsqu'il s'agit de juger les personnes dans le passé qui méritent d'être honorées aujourd'hui. Évidemment, il est important de comprendre le

contexte historique, les perspectives, les valeurs, la vision du monde et les croyances des personnes dans le passé avant de porter un jugement. Or, il ne faut pas oublier que nous vivons inéluctablement dans le présent et qu'il est impossible de ne pas porter de jugement sur le passé. Lorsque les enseignantes et enseignants choisissent ce qu'ils enseigneront (et ce qu'ils n'enseigneront pas), ils portent un jugement sur le passé. Lorsque nous portons un jugement éthique sur les bévues du passé, il est important de comprendre qu'elles se sont produites avant, durant ou après un événement historique. Il faut aussi connaître les normes sociales, politiques, culturelles et éthiques qui existaient à l'époque; les circonstances, contraintes et options qui ont motivé ou limité les actions des gens dans le passé; ainsi que les valeurs, croyances, attitudes et cadres intellectuelles de différentes personnes par rapport à ce qu'elles considéraient être un comportement éthique. (Gibson et al., 2022).

8. Renseignements historiques = preuves historiques

- Par preuves historiques, on entend les conclusions pertinentes et crédibles tirées à partir des sources primaires et secondaires utilisées pour répondre à une question sur le passé. Les renseignements historiques deviennent des preuves lorsqu'ils sont utilisés pour répondre à une question historique. Lorsque les élèves énumèrent des dates ou se rappellent des faits, ils présentent des renseignements, et non des preuves. Les renseignements historiques deviennent des éléments de preuve lorsque les élèves les interprètent pour fournir une conclusion ou une explication ou pour poser un jugement. Par exemple, l'énoncé suivant : « Le gouvernement canadien a prélevé 23 millions de dollars en impôts de capitation auprès d'environ 81 000 immigrants chinois » constitue des renseignements historiques. L'énoncé devient une preuve lorsqu'il est utilisé pour arriver à une conclusion ou former un argument. Lorsqu'on affirme, par exemple, que les descendants d'immigrants chinois méritent d'être dédommages par le gouvernement canadien, car 23 millions de dollars d'impôts de capitation ont été prélevés de leurs ancêtres, le dernier énoncé est un élément de preuve.

9. Les sources primaires sont plus utiles que les sources secondaires dans l'enseignement de la pensée historique.

- Les sources primaires sont originales ou de première main en termes de temps et d'accès au sujet historique qui fait l'objet de l'enquête. Les sources secondaires sont des sources de seconde main qui sont produites à partir de preuves tirées d'autres sources primaires ou

secondaires. Nous pouvons déterminer si une source est primaire ou secondaire en fonction de la question qui est posée. Une statue ou une plaque au sujet d'un événement historique est une source secondaire si la question qu'on se pose porte sur ce qui s'est passé durant une bataille, mais une source primaire si on se pose des questions sur ce que les personnes qui ont créé la statue pensaient au sujet de l'événement historique. Durant mes ateliers de perfectionnement professionnel, je demande souvent aux enseignantes et enseignants si les sources primaires sont plus utiles que les sources secondaires en ce qui a trait à la pensée historique. Dans la plupart des cas, les personnes présentes sont d'avis que les sources primaires sont plus utiles, car elles ont été créées durant la période et près de l'endroit où a eu lieu l'événement à l'étude. Parfois, les participantes et participants répondent qu'aucune source n'est plus utile que l'autre ou que les deux types de sources ont la même importance. Ce sont aussi deux bonnes réponses. On doit examiner et analyser minutieusement les sources primaires et secondaires requises dans le contexte de la question historique et de l'objet de notre enquête. En ce sens, aucune source n'est fondamentalement plus utile qu'une autre. Alternativement, les deux types de sources sont utiles, car pour répondre à une question de recherche historique, nous devons analyser les sources primaires, ainsi que la façon dont les sources secondaires sont interprétées et les récits qui en découlent.

10. Lorsqu'on enseigne l'analyse des sources primaires et secondaires aux élèves, on doit déterminer si la source est biaisée ou non.

- L'analyse du biais des sources primaires et secondaires présente deux principaux problèmes. D'abord, « biais » est souvent synonyme de « point de vue », « perspective » et « opinion ». Le biais se définit comme étant un préjugé en faveur ou contre une chose, une personne ou un groupe. La perspective représente notre attitude particulière vis-à-vis une chose ou notre façon de l'envisager, tandis que notre point de vue est la position à partir de laquelle on considère ou évalue cette chose. Les opinions des gens sont façonnées par leur vision du monde, leurs perspectives, croyances, attitudes et valeurs. Ce ne sont pas des biais, à moins qu'il existe aussi des préjugés négatifs ou positifs envers l'objet à l'étude. Le fait d'avoir des opinions ne signifie pas qu'on est biaisé, à moins que les preuves soient considérées injustement ou que certaines perspectives ou opinions soient écartées. La seconde problématique qui se présente lorsqu'on demande aux élèves d'analyser le biais des preuves est que cette démarche nuit à leur capacité de pensée historiquement,

en ce sens que ça permet de croire qu'il existe des sources non biaisées, et que les sources biaisées doivent être évitées à tout prix. Dans de nombreux cas, les sources les plus biaisées sont souvent les plus intéressantes et utiles, car elles offrent un aperçu des attitudes, croyances et visions du monde des gens qui les ont créées. En outre, il est souvent insensé de demander aux élèves d'identifier le biais de certains types de sources primaires. Par exemple, on ne peut pas poser la question à savoir si certaines traces de sources primaires, des vestiges du passé qui n'ont pas été créés pour décrire ou expliquer le passé, comme les reliques naturelles (fossiles, arbres culturellement modifiés, etc.) ou certains documents ou artefacts (outils, horaires de train, etc.) sont biaisés. Au lieu d'enseigner aux élèves à identifier le biais, il est plus utile de les inviter à trouver et contextualiser des sources afin de tirer des conclusions sur les personnes qui les ont créées.

Dans cet article, j'ai voulu partager certaines des fausses idées que j'ai entendues au fil des 20 dernières années que j'ai passées à travailler avec les concepts de la pensée historique. J'espère que les enseignantes et enseignants comprendront mieux la pensée historique et qu'ils éviteront ainsi de commettre certaines des erreurs que j'ai commises. Si vous connaissez d'autres idées erronées à ce sujet, veuillez m'en faire part par courriel (lindsay.gibson@ubc.ca) ou sur Twitter (@ls_gibson).

[Bibliographie pour 10 idées erronées sur la pensée historique](#)

Lindsay Gibson est professeure adjointe au département de l'élaboration de programmes et de pédagogie de l'Université de la Colombie-Britannique.