



**Utiliser la commémoration pour développer la pensée historique
des élèves de quatrième secondaire**

par Lise Proulx

**Mémoire présenté à l'Université du Québec à Chicoutimi en vue de l'obtention du grade de
Maîtrise ès art (M.A.) en éducation**

Québec, Canada

© Lise Proulx, 2025

RÉSUMÉ

L'étude de l'histoire devrait amener les élèves à développer leur pensée historique. Toutefois, en raison de la persistance d'un modèle d'apprentissage magistrocentré (Bouttonnet, 2013 ; Moisan, 2010) basé sur le récit canonique et l'épreuve ministérielle, cela n'est pas souvent actualisé en classe d'histoire de quatrième secondaire au Québec. Face à ce constat, le thème de la commémoration est apparu comme une piste intéressante pour soutenir le développement de la pensée historique. La commémoration possède l'avantage de rejoindre le récit identitaire sur l'histoire nationale. L'objectif de cette recherche-action est donc d'examiner dans quelle mesure la réalisation de tâches de commémoration peut contribuer au développement de la pensée historique des élèves de quatrième secondaire. Cette étude qualitative a été menée auprès de 51 élèves de deux classes d'histoire de quatrième secondaire de la Rive-Nord de Montréal. Un portrait a été établi avant et après la passation d'une situation d'enseignement-apprentissage portant sur la commémoration au moyen d'un pré-test et d'un post-test. L'analyse des données montre une progression de la compréhension des élèves sur tous les concepts de la pensée historique. Cependant, des difficultés constatées sur certains concepts et critères ont mené à proposer des modifications aux tâches afin de développer davantage la compréhension de la pensée historique et approfondir la réflexion sur la commémoration. Cette expérimentation a permis de constater que des facteurs externes, tels que ; donner suffisamment de temps pour réaliser les apprentissages, une formation spécifique des enseignants sur les concepts de la pensée historique ainsi que l'accessibilité aux contenus et ressources, peuvent contribuer à l'apprentissage de la pensée historique par les élèves.

ABSTRACT

The study of history should encourage students to develop their historical thinking. However, due to the persistence of a teacher-centered learning model (Boutonnet, 2013; Moisan, 2010) based on the canonical narrative and the ministerial examination, this development is not often realized in the history classroom of fourth-year secondary students in Quebec. Considering this observation, the theme of commemoration emerged as an interesting approach to foster the development of historical thinking. Commemoration has the advantage of aligning with the identity narrative of national history. The objective of this action-research is therefore to examine the extent to which commemoration tasks can contribute to the development of historical thinking among fourth-year secondary students. This qualitative study was conducted with 51 students from two fourth-year secondary history classes on the North Shore of Montreal. A portrait was created before and after the implementation of a teaching-learning situation focused on commemoration, using a pre-test and a post-test. Data analysis shows progress in students' understanding of all the concepts related to historical thinking. However, some difficulties in understanding certain concepts and criteria led to suggestions for modifying the tasks to further develop the understanding of historical thinking and deepen reflection on commemoration. This experiment demonstrated that external factors, such as providing sufficient time for learning activities, offering specific teacher training on historical thinking concepts, and ensuring accessibility to content and resources, can contribute to students' learning of historical thinking.

TABLE DES MATIERES

RÉSUMÉ	ii
ABSTRACT.....	ii
LISTE DES TABLEAUX	vi
LISTE DES FIGURES.....	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS	xi
DÉDICACE.....	xii
REMERCIEMENTS.....	xiii
AVANT-PROPOS	xiv
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1	5
PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE.....	5
1.1 MISE EN CONTEXTE.....	5
1.1.1 LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE (PFEQ).....	6
1.1.2 LA PENSÉE HISTORIQUE DANS LE PROGRAMME DE FORMATION	7
1.2 PROBLÉMATIQUE	8
1.2.1 LES AVANTAGES DE L'APPRENTISSAGE DE LA PENSÉE HISTORIQUE	8
1.2.2 L'ÉTAT DE LA SITUATION DE L'APPRENTISSAGE DE L'HISTOIRE AU QUÉBEC.....	9
1.2.3 LA PERSISTANCE D'UN MODÈLE D'APPRENTISSAGE	10
1.2.4 LE RÉCIT CANONIQUE	12
1.2.5 L'ÉPREUVE MINISTÉRIELLE EN HISTOIRE DU QUÉBEC ET DU CANADA	14
1.3 LA COMMÉMORATION POUR DÉVELOPPER LA PENSÉE HISTORIQUE.....	18
1.3.1 RECHERCHES TOUCHANT LA COMMÉMORATION	19
1.4 SPÉCIFICATION DU PROBLÈME	24
1.4.1 LE MANQUE DE RECHERCHE AU QUÉBEC.....	25
1.4.2 QUESTION, OBJECTIFS ET RETOMBÉES DE RECHERCHE	25
1.5 RETOUR SUR LA PROBLÉMATIQUE.....	26
CHAPITRE 2.....	27
CADRE CONCEPTUEL.....	27
2.1 LA PENSÉE HISTORIQUE.....	27
2.2 LES CONCEPTS DE LA PENSÉE HISTORIQUE.....	31
2.2.1 LES SOURCES ET LEUR INTERPRÉTATION.....	32
2.2.2 LA PERTINENCE HISTORIQUE	36
2.2.3 LES CAUSES ET LES CONSÉQUENCES	39
2.2.4 LA CONTINUITÉ ET LE CHANGEMENT	42
2.2.5 LA PERSPECTIVE HISTORIQUE	45
2.2.6 LA DIMENSION ÉTHIQUE	49
2.3 SYNTHÈSE SUR LES CONCEPTS DE LA PH.....	52

2.4 LA COMMÉMORATION	53
2.4.1 LES ASPECTS SENSIBLES DE LA COMMÉMORATION.....	53
2.4.2 FAVORISER LA RÉFLEXION PAR L'ENQUÊTE HISTORIQUE	55
2.4.3 ÉVALUER LE DÉVELOPPEMENT DU CONCEPT DE COMMÉMORATION	57
2.5 RETOUR SUR LE CADRE CONCEPTUEL	59
CHAPITRE 3.....	61
MÉTHODOLOGIE.....	61
3.1 ÉPISTÉMOLOGIE DE RECHERCHE	61
3.2 OUTILS MÉTHODOLOGIQUES.....	63
3.2.1 ADMINISTRATION D'UN PRÉ-TEST.....	64
3.2.2 CRÉATION D'UNE SITUATION D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE	67
3.2.3 L'ADMINISTRATION ET L'OBSERVATION DE LA SEA	79
3.2.4 L'ADMINISTRATION D'UN POST-TEST.....	80
3.3 COLLECTE DE DONNÉES	82
3.3.1 POPULATION	82
3.3.2 DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIMENTATION	85
3.3.3 TRAITEMENT DES DONNÉES.....	87
3.4 RETOUR SUR LA MÉTHODOLOGIE	88
CHAPITRE 4.....	89
ANALYSE DES DONNÉES.....	89
4.1 ANALYSE DU PRÉ-TEST	90
4.1.1 QUESTION 1 : CONCEPT DE SOURCES.....	91
4.1.2 QUESTION 2 : CONCEPT DE PERTINENCE HISTORIQUE.....	94
4.1.3 QUESTION 3 : CONCEPT DE CAUSES ET DE CONSÉQUENCES	98
4.1.4 QUESTION 4 : CONCEPT DE CONTINUITÉ ET DE CHANGEMENT	101
4.1.5 QUESTION 5 : CONCEPT DE PERSPECTIVE HISTORIQUE.....	106
4.1.6 QUESTION 6 : CONCEPT DE DIMENSION ÉTHIQUE	110
4.1.7 PORTRAIT SOMMAIRE DE LA PENSÉE HISTORIQUE LORS DU PRÉ-TEST.....	113
4.1.8 QUESTION 7 : CONCEPT DE COMMÉMORATION	115
4.2 ANALYSE DES TÂCHES RÉALISÉES EN CLASSE.....	120
4.2.1 TÂCHE SUR L'ÉVALUATION D'UN MONUMENT COMMÉMORATIF	120
4.2.2 TÂCHE SUR LA COMMÉMORATION DE LA CLASSE DE JOSEPH-ARTHUR	122
4.2.3 TÂCHE FINALE SUR LA BIOGRAPHIE D'UN SOLDAT.....	123
4.3 ANALYSE DU POST-TEST	128
4.3.1 CONCEPT DE SOURCES.....	128
4.3.2 CONCEPT DE PERTINENCE HISTORIQUE.....	131
4.3.3 CONCEPT DE CAUSES ET DE CONSÉQUENCES	133
4.3.4 CONCEPT DE CONTINUITÉ ET DE CHANGEMENT	135
4.3.5 CONCEPT DE PERSPECTIVE HISTORIQUE.....	140
4.3.6 CONCEPT DE DIMENSION ÉTHIQUE	142

4.3.7 ANALYSE ET COMPARAISON DE LA PH PRÉ ET POST-TEST	144
4.3.8 ANALYSE ET COMPARAISON DU CONCEPT DE COMMÉMORATION	150
4.4 RETOUR SUR L'ANALYSE DES DONNÉES	157
CHAPITRE 5.....	159
DISCUSSION	159
5.1 IMPACTS DES TÂCHES SUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA PH	159
5.1.1 HABILITÉ DES ÉLÈVES AVEC CERTAINS CONCEPTS ET CRITÈRES DE LA PH ...	161
5.1.2 DIFFICULTÉS DES ÉLÈVES AVEC CERTAINS CONCEPTS ET CRITÈRES	165
5.1.3 RELATION ENTRE LA COMMÉMORATION ET LA PENSÉE HISTORIQUE	171
5.1.4 SYNTHÈSE DES IMPACTS DES ACTIVITÉS DE COMMÉMORATION.....	174
5.2 MODIFICATIONS POUR APPROFONDIR LA COMPRÉHENSION DES CONCEPTS	174
5.3 CRITÈRES EXTERNES FAVORISANT LA SÉQUENCE D'APPRENTISSAGE	183
5.3.1 TEMPS NÉCESSAIRE AUX ÉLÈVES POUR LES APPRENTISSAGES.....	183
5.3.2 FORMATION DES ENSEIGNANTS SUR LA PENSÉE HISTORIQUE	185
5.3.3 ACCESSIBILITÉ DES RESSOURCES.....	186
5.4 RETOUR SUR LA DISCUSSION	187
CONCLUSION	189
6.1 PRINCIPAUX CONSTATS ET RÉSULTATS	189
6.2 LIMITES DE LA RECHERCHE.....	196
6.3 VISION PROSPECTIVE	197
BIBLIOGRAPHIE.....	199
ANNEXE 1	205
ANNEXE 2	206
ANNEXE 3	212
ANNEXE 4	214
ANNEXE 5	227
ANNEXE 6	238
ANNEXE 7	239

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 : CRITÈRES DU CONCEPT DE SOURCES (SEIXAS ET MORTON, 2013)	35
TABLEAU 2: CRITÈRES DU CONCEPT DE PERTINENCE HISTORIQUE (SEIXAS ET MORTON, 2013)	38
TABLEAU 3: CRITÈRES DU CONCEPT DE CAUSES ET DE CONSEQUENCES (SEIXAS ET MORTON, 2013)	40
TABLEAU 4: CRITÈRES DU CONCEPT DE CONTINUITÉ ET CHANGEMENT (SEIXAS ET MORTON, 2013)	44
TABLEAU 5: CRITÈRES DU CONCEPT DE PERSPECTIVE HISTORIQUE (SEIXAS ET MORTON, 2013)	47
TABLEAU 6: CRITÈRES DU CONCEPT DE DIMENSION ÉTHIQUE (SEIXAS ET MORTON, 2013)	51
TABLEAU 7: TYPOLOGIE DU CONCEPT DE COMMÉMORATION (LÉVESQUE, 2023).....	58
TABLEAU 8: ÉTAPES DU PROTOCOLE DE RECHERCHE.....	64
TABLEAU 9: QUESTIONS DU PRÉ-TEST ET CONCEPTS VISÉS PAR LA RECHERCHE	65
TABLEAU 10: DESCRIPTION DES DOCUMENTS DU DOSSIER DOCUMENTAIRE DU PRÉ-TEST	66
TABLEAU 11: OBJECTIF ET PERTINENCE DE LA TÂCHE 1 (PREMIER COURS).....	69
TABLEAU 12: DESCRIPTION DES MONUMENTS COMMÉMORATIFS DE LA TÂCHE 1	69
TABLEAU 13: OBJECTIF ET PERTINENCE DE LA TÂCHE 2 (PREMIER COURS).....	70
TABLEAU 14: CORRESPONDANCE ENTRE DES QUESTIONS ET LES CONCEPTS DE LA RECHERCHE.....	71
TABLEAU 15: OBJECTIF ET PERTINENCE DE LA TÂCHE CENTRALE	72
TABLEAU 16: OBJECTIF ET PERTINENCE DE LA TÂCHE 1 (SECONDE PÉRIODE)	75
TABLEAU 17: DESCRIPTION DES DOCUMENTS SUR LA BATAILLE DE LA CRÊTE DE VIMY .	75
TABLEAU 18: QUESTIONS DE LA TÂCHE 1 (DEUXIÈME COURS)	77
TABLEAU 19: OBJECTIF ET PERTINENCE DE LA TÂCHE 2 (DEUXIÈME COURS)	77
TABLEAU 20: LIENS WEB POUR REALISER LA TÂCHE SUR LA COMMÉMORATION.....	78
TABLEAU 21: GRILLE D'OBSERVATION SUR LE DÉVELOPPEMENT DES CONCEPTS.....	79
TABLEAU 22: QUESTIONS DU POST-TEST SELON LES CONCEPTS DE LA RECHERCHE ET LEURS CRITÈRES	81
TABLEAU 23: TÂCHES DE LA SEA EXPÉRIMENTÉES DANS CHAQUE CLASSE	86
TABLEAU 24: QUESTION 1 DU PRÉ-TEST	91
TABLEAU 25: ANALYSE QUESTION 1 DU PRÉ-TEST SUR LE CONCEPT DE SOURCES	91
TABLEAU 26 : QUESTION 2 DU PRÉ-TEST	94

TABLEAU 27: ANALYSE QUESTION 2 DU PRÉ-TEST SUR LE CONCEPT DE PERTINENCE HISTORIQUE	95
TABLEAU 28: QUESTION 3 DU PRÉ-TEST	98
TABLEAU 29: ANALYSE QUESTION 3 DU PRÉ-TEST SUR LE CONCEPT DE CAUSES ET CONSÉQUENCES	99
TABLEAU 30: QUESTION 4 DU PRÉ-TEST	101
TABLEAU 31: ANALYSE QUESTION 4A DU PRÉ-TEST SUR LE CONCEPT DE CHANGEMENT	102
TABLEAU 32: ANALYSE QUESTION 4B DU PRÉ-TEST SUR LE CONCEPT DE CONTINUITÉ	104
TABLEAU 33: QUESTION 5 DU PRÉ-TEST	106
TABLEAU 34: ANALYSE QUESTION 5 DU PRE-TEST SUR LE CONCEPT DE PERSPECTIVE HISTORIQUE	107
TABLEAU 35: QUESTION 6 DU PRÉ-TEST	110
TABLEAU 36: ANALYSE QUESTION 6 DU PRÉ-TEST SUR LE CONCEPT DE DIMENSION ÉTHIQUE	110
TABLEAU 37: QUESTION 7 DU PRÉ-TEST	115
TABLEAU 38: ANALYSE DU CONCEPT DE COMMÉMORATION (PRÉ-TEST).....	116
TABLEAU 39: TYPE DE COMMÉMORATION EN LIEN AVEC LE MONUMENT COMMÉMORATIF	121
TABLEAU 40: CONCEPT DE SOURCES DANS LA BIOGRAPHIE DE SOLDATS	124
TABLEAU 41 : CONCEPT DE CAUSES ET CONSÉQUENCES DANS LA BIOGRAPHIE DE SOLDATS.....	124
TABLEAU 42 : CONCEPT DE PERSPECTIVE HISTORIQUE DANS LA BIOGRAPHIE DE SOLDATS.....	125
TABLEAU 43 : CONCEPT DE DIMENSION ÉTHIQUE DANS LA BIOGRAPHIE DE SOLDATS..	126
TABLEAU 44 : CONCEPT DE COMMÉMORATION DANS LA BIOGRAPHIE DE SOLDATS.....	126
TABLEAU 45: CUEILLETTE DE DONNÉES SUR LE SOLDAT CLASSE DE RA	127
TABLEAU 46: ANALYSE QUESTION 1 DU POST-TEST SUR LE CONCEPT DE SOURCES	129
TABLEAU 47 : ANALYSE DE LA QUESTION 2 DU POST-TEST SUR LE CONCEPT DE PERTINENCE HISTORIQUE.....	131
TABLEAU 48 : ANALYSE QUESTION 3 POST-TEST SUR LE CONCEPT DE CAUSES ET CONSÉQUENCES.....	133
TABLEAU 49 : ANALYSE DE LA QUESTION 4 DU POST-TEST SUR LE CONCEPT DE CHANGEMENT	135
TABLEAU 50 : ANALYSE DE LA QUESTION 4 DU POST-TEST SUR LE CONCEPT DE CONTINUITÉ	138

TABLEAU 51 : ANALYSE DE LA QUESTION 5 DU POST-TEST SUR LE CONCEPT DE PERSPECTIVE HISTORIQUE.....	140
TABLEAU 52 : ANALYSE DE LA QUESTION 6 DU POST-TEST SUR LE CONCEPT DE DIMENSION ÉTHIQUE.....	142
TABLEAU 53 : CONCEPT DE COMMÉMORATION (POST-TEST).....	151
TABLEAU 54 : SYNTHÈSE DE LA COMPRÉHENSION DES CONCEPTS DE LA PH AVANT ET APRÈS LES TÂCHES.....	160
TABLEAU 55 : CRITÈRES PEU MOBILISÉS OU MOBILISÉS AVEC DIFFICULTÉ.....	166
TABLEAU 56 : TÂCHES ESSENTIELLES OU FACULTATIVES	175
TABLEAU 57 : MODIFICATIONS PROPOSÉES À LA TACHE 2 DU PREMIER COURS	176
TABLEAU 58 : SUGGESTIONS POUR LA RECHERCHE EN LIEN AVEC LE CONCEPT DE SOURCES.....	178
TABLEAU 59 : ACTIVITÉS SUGGERÉES EN LIEN AVEC LA TÂCHE 1 DU DEUXIÈME COURS	180
TABLEAU 60 : MODIFICATIONS PROPOSÉES À LA TÂCHE 2 SUR LA COMMÉMORATION..	181

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1 : RAPPORT ENTRE LES CONCEPTS DE LA PH	32
FIGURE 2: COMPRENDRE LES CÉNOTAPHES	68
FIGURE 3 : PRÉ-TEST CONCEPT DE SOURCES	93
FIGURE 4 : PRÉ-TEST CONCEPT DE PERTINENCE HISTORIQUE	97
FIGURE 5 : PRÉ-TEST CONCEPT DE CAUSES ET CONSÉQUENCES	100
FIGURE 6 : PRÉ-TEST CONCEPT DE CHANGEMENT	103
FIGURE 7 : PRÉ-TEST CONCEPT DE CONTINUITÉ	105
FIGURE 8 : PRÉ-TEST CONCEPT DE PERSPECTIVE HISTORIQUE	109
FIGURE 9 : PRÉ-TEST CONCEPT DE DIMENSION ÉTHIQUE	112
FIGURE 10 : SOMMAIRE DE LA COMPRÉHENSION DES CONCEPTS DE PH DANS LE PRÉ- TEST	113
FIGURE 11 : SOMMAIRE DE LA COMPRÉHENSION DES CONCEPTS DE PH DANS LE PRÉ- TEST POUR CHAQUE CLASSE	114
FIGURE 12 : RÉPARTITION DES TYPES DE COMMÉMORATION (PRÉ-TEST)	117
FIGURE 13 : TYPE ANALYTIQUE ET CONCEPTS DE PH DANS LE PRÉ-TEST	118
FIGURE 14 : TYPE CONSERVATEUR ET CONCEPTS DE PH DANS LE PRÉ-TEST	119
FIGURE 15 : TYPE HYPERCRITIQUE ET CONCEPTS DE PH DANS LE PRÉ-TEST	119
FIGURE 16 : POST-TEST CONCEPT DE SOURCES	130
FIGURE 17 : POST-TEST CONCEPT DE PERTINENCE HISTORIQUE	132
FIGURE 18 : POST-TEST CONCEPT DE CAUSES ET CONSÉQUENCES	134
FIGURE 19 : POST-TEST CONCEPT DE CHANGEMENT	136
FIGURE 20 : POST-TEST CONCEPT DE CONTINUITÉ	139
FIGURE 21 : POST-TEST CONCEPT DE PERSPECTIVE HISTORIQUE	141
FIGURE 22 : POST-TEST CONCEPT DE DIMENSION ÉTHIQUE	143
FIGURE 23 : COMPRÉHENSION DES CONCEPTS DE PH PRÉ ET POST-TEST POUR L'ÉCHANTILLON COMPLET	145
FIGURE 24 : COMPRÉHENSION DES CONCEPTS DE PH DU PRÉ ET POST-TEST POUR LA CLASSE DE JA	147
FIGURE 25 : COMPRÉHENSION DES CONCEPTS DE PH DU PRÉ ET POST-TEST POUR LA CLASSE DE RA	149
FIGURE 26 : TYPE DE COMMÉMORATION PRÉ-TEST ET POST-TEST POUR L'ENSEMBLE DES PARTICIPANTS	152
FIGURE 27 : TYPE DE COMMÉMORATION PRÉ-TEST ET POST-TEST CLASSE DE JA	152
FIGURE 28 : TYPE DE COMMÉMORATION PRÉ-TEST ET POST-TEST CLASSE DE RA	153

FIGURE 29 : TYPE ANALYTIQUE ET DÉVELOPPEMENT DES CONCEPTS DE LA PH PRÉ ET POST-TEST	154
FIGURE 30 : TYPE CONSERVATEUR ET DÉVELOPPEMENT DES CONCEPTS DE LA PH PRÉ ET POST-TEST.....	155
FIGURE 31 : TYPE HYPERCRITIQUE ET DÉVELOPPEMENT DES CONCEPTS DE LA PH PRÉ ET POST-TEST.....	156

LISTE DES ABRÉVIATIONS

Classe de JA : classe de Joseph-Arthur

Classe de RA : classe de Rose-Anna

MEQ : ministère de l'Éducation du Québec

PFEQ : Programme de formation de l'école québécoise

PGM : Première Guerre mondiale

PH : pensée historique

RDE : Recherche Design en Éducation

SEA : situation d'enseignement-apprentissage

DÉDICACE

Pendant la rédaction de ce mémoire, j'ai perdu deux êtres qui m'étaient très chers. Tout d'abord ma mère, Jacqueline Poissant, qui m'a toujours encouragé à faire des études universitaires. Je lui suis très reconnaissante de cet héritage. Elle aurait été tellement fière de voir et lire cet accomplissement. En second lieu, Shelby, ma meilleure amie et complice de tous les instants. Vous me manquez plus que les mots ne peuvent l'exprimer. Je vous dédie ce mémoire à titre posthume, en reconnaissance de tout ce que vous m'avez apporté dans ma vie. Je vous aime !

« Il restera de toi ce que tu as donné.
Au lieu de le garder dans des coffres rouillés.
Il restera de toi, de ton jardin secret,
Une fleur oubliée qui ne s'est pas fanée.
Ce que tu as donné, en d'autres fleurira. »
Simone Weil

REMERCIEMENTS

L'écriture de ce mémoire n'aurait pas été possible sans le support inestimable de plusieurs personnes importantes qui ont contribué de près comme de loin afin que ce projet de recherche devienne une réalité. Je souhaite profiter de l'occasion qui m'est donnée pour leur témoigner toute ma reconnaissance.

Tout d'abord, je tiens à remercier du plus profond de mon cœur ma directrice de mémoire Catherine Duquette qui m'a incitée à m'inscrire à la maîtrise pour valider la situation d'apprentissage-enseignement que j'avais élaborée sur la commémoration. Je n'avais pas envisagé de le faire, mais cela correspondait à un rêve inachevé lors de ma formation initiale. Catherine s'est montrée toujours disponible, elle m'a bien conseillé en me guidant à chacune des étapes de cette recherche et de l'écriture du mémoire. Par ses commentaires judicieux, elle a su faire en sorte de me pousser à me surpasser et tirer le meilleur parti de mes capacités. Elle m'a inspirée tout au long de ce parcours et je lui suis infiniment reconnaissante. Lors d'une conférence à laquelle Catherine m'avait convié à faire une présentation, un questionnement de Marie-Hélène Brunet sur ma recherche m'a mené à croiser les données sur les types de commémoration et leur habileté particulière avec les concepts de la PH. Je l'en remercie, cela ayant permis de pousser encore plus loin mon analyse. Catherine et Marie-Hélène font partie des didacticiennes qui suscitent toute mon admiration par l'influence et la différence qu'elles ont sur les pratiques d'enseignement dans les classes d'histoire.

Dans un second temps, j'aimerais prendre le temps de remercier *Histoire Canada* et particulièrement Jean-Philippe Proulx, grâce aux occasions de perfectionnement sur la pensée historique auxquelles j'ai pu participer soit, le voyage de perfectionnement professionnel organisé par le *Gregg Centre de l'Université du Nouveau-Brunswick* ainsi que l'*Institut de la pensée historique*. À la suite de cela, j'ai cherché comme conseillère pédagogique des moyens pour que la commémoration et la pensée historique puissent se réaliser dans les classes d'histoire. Cela m'a amené à créer un groupe de développement sur la pensée historique pour les enseignants. Catherine Duquette, assistée de Laurie Pageau ont mené cette formation et les expérimentations en classe qui en ont découlées. Je les remercie pour la différence qu'elles ont eue auprès des enseignants et enseignantes. La création de la situation d'apprentissage sur la commémoration tient pour beaucoup de l'inspiration du perfectionnement du Gregg Centre sur la guerre et l'expérience canadienne en France et en Flandre. Je veux remercier chaleureusement Cindy Brown, Lee Windsor et Blake Seward pour leur façon d'y susciter la réflexion des participants sur la pensée historique. Je suis reconnaissante envers Blake Seward pour les activités qu'il a créées en lien avec le projet « Lest We Forget » et qui inspirent en classe de nombreux enseignants d'histoire au Canada.

Finalement, mes remerciements seraient incomplets sans souligner le soutien quotidien et l'amour de mon conjoint, Danny Poulin. Ensemble, nous avons une belle complicité et nous rions beaucoup. Tu trouves toujours le bon mot pour m'encourager. Plusieurs événements difficiles ont eu lieu pendant ce mémoire et je ne sais pas comment je serais arrivée à garder mon équilibre sans toi. Danny, ta générosité, ta confiance, ton pragmatisme, ton réconfort et surtout ton amour sont précieux pour moi. Je sais très bien que tu es discret et que tu ne seras pas à l'aise avec cette déclaration, mais tu n'as pas le choix de la recevoir et de l'accepter, car je t'aime ! Merci d'être à mes côtés !

AVANT-PROPOS

Depuis plusieurs années, j'ai pu être sensibilisée à l'importance du développement de la pensée historique (PH). J'ai pu être à même de participer par des rencontres, colloques, lectures et occasions de développement professionnel en étant, entre autres, présidente d'une association professionnelle, l'Association québécoise pour l'enseignement en univers social (AQEUS). Parmi ces moments, j'ai eu l'occasion de participer à un voyage de perfectionnement sur la guerre et l'expérience canadienne en France et en Flandre en 2018. Ce programme mené par le Gregg Centre, une chaire de recherche associée à l'Université du Nouveau-Brunswick, se penche sur les problèmes critiques entourant les conflits internationaux dans le passé et le présent. Ce perfectionnement offert à des éducateurs canadiens est basé sur la commémoration et la PH. En 2019, j'ai aussi participé à une semaine de formation avec l'Institut de la pensée historique dans des musées à Gatineau et Ottawa.

Ces perfectionnements professionnels m'ont amené à réfléchir. Je me demandais comment je pourrais influencer l'adoption de pratiques pédagogiques chez les enseignants, qui permettraient aux élèves de développer leur PH. Mon travail de conseillère pédagogique m'a donc permis de mettre en place un groupe de développement sur la PH dans mon centre de services scolaire. Composé de six enseignants engagés, ce groupe implanté en 2019-2020 a favorisé l'expérimentation de tâches en classe. Les enseignants ont pu constater l'intérêt, la motivation et l'engagement des élèves face à ces tâches favorisant la PH de leurs élèves. Cela a contribué à leur développement professionnel. La pandémie a mis un certain frein au groupe de développement en 2020-2021. En 2021-2022, j'ai pu relancer le groupe et ajouter de nouveaux enseignants, mais les conditions de formation des enseignants n'étaient pas facilitantes avec la pénurie de suppléants. Avec l'implantation de ce groupe de développement, je me suis interrogé sur la façon dont je pouvais aller plus loin et vérifier en classe auprès des élèves si certaines tâches pouvaient favoriser le développement de la pensée historique. Ce qui m'a mené vers cette recherche.

Dans le but d'alléger le texte de ce mémoire, on y emploie généralement le masculin pour désigner les enseignants hommes et femmes. Il ne faut surtout pas conclure à une forme de discrimination. Lorsqu'il est question de façon spécifique d'un enseignant ou d'une enseignante, l'utilisation du genre approprié est utilisée.

INTRODUCTION

La réflexion et l'expérimentation de tâches auprès d'élèves m'ont mené à vouloir effectuer une recherche qui pourrait contribuer à l'avancement des connaissances sur le développement de la pensée historique (PH) au moyen de la commémoration. Le but était de pouvoir vérifier si des tâches de commémoration ont le potentiel d'amener le développement de la PH des élèves. C'est donc la relation entre le développement de la PH et la commémoration qui m'intéresse. Je souhaite ainsi pouvoir offrir des modèles de tâches pour amener ce développement. Actuellement, il n'existe pas de recherche au Québec sur ce sujet. Cette recherche vise alors à comprendre de quelle manière l'on peut favoriser l'apprentissage de la pensée historique en classe à partir de tâches associées au thème de la commémoration. La présente recherche souhaite apporter des réponses à ce questionnement.

Ce mémoire sera présenté comme il se doit en cinq chapitres dont un aperçu est donné dans ce qui suit. Le premier chapitre traite de la problématique de cette recherche. Il débute par une mise en contexte sur le programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). Ce dernier repose en partie sur la PH. Il y est question de la façon dont cela s'articule dans les objectifs de formation, les habiletés et compétences à développer. Par la suite, un regard est porté sur les avantages pour les élèves de développer leur PH. En effet, celle-ci permet aux élèves de dépasser le sens commun, pour ne pas seulement raconter l'histoire, et ainsi accéder aux méthodes et à une réflexion plus critique sur le passé. Cependant, l'enseignement de l'histoire dans les classes n'est pas toujours axé sur la pensée historique. Un certain modèle magistrocentré persiste encore dans beaucoup de classes d'histoire au secondaire. Ces pratiques sont influencées par le choix de certains matériels didactiques qui se limitent à des tâches peu complexes (Moisan, 2010 ; Boutonnet, 2013). Cette conception est aussi influencée par la passation en quatrième secondaire d'une épreuve ministérielle dont la réussite est perçue par les élèves comme reposant sur la mémorisation (Pageau, 2021).

Ce contexte a donc influencé la recherche d'un moyen, afin de favoriser le développement de la PH. La commémoration s'est montrée comme une piste intéressante pour y parvenir. En effet, la recension des écrits a permis de montrer que certaines recherches hors Québec allaient dans ce sens. Le chapitre se conclut par la question de recherche, l'énoncé des objectifs et des retombées escomptées.

Au second chapitre, il est question du cadre conceptuel de la recherche. Celle-ci se base sur la définition de la pensée historique (Duquette, 2010) et les six concepts du modèle de Seixas et Morton (2013). Dans la première partie, chaque concept de la PH (sources, pertinence historique, continuité et changement, causes et conséquences, perspective historique et dimension éthique) est documenté et expliqué avec des critères permettant de les observer et les évaluer. Dans la deuxième partie, le concept de commémoration est abordé par ses aspects sensibles (Innes et Sharp, 2018 ; De Cock, 2016 ; Seixas et Morton, 2013, Marcus, 2007). Il appert que l'enquête historique permet de favoriser une réflexion sur la commémoration en guidant les élèves par des activités et outils (Meunier, 2018 ; Jaunin, 2016 ; Uhrmacher et Tinkler, 2008 ; Marcus, 2007). Une recherche récente (Lévesque, 2023) peut permettre d'évaluer ce concept en proposant une typologie s'appuyant sur la théorie de la conscience historique.

Le troisième chapitre porte sur la méthodologie de cette recherche. Il détaille la posture de cette recherche qualitative interprétative puisque l'objectif est de comprendre un phénomène. Ce mémoire repose sur un modèle de recherche-action puisqu'il vise la compréhension, la transformation et l'amélioration d'une situation (Lavoie, Marquis et Laurin, 1996). Également, cette recherche s'inspire en partie de la *Recherche Design en Éducation*. Une explication est donnée sur quoi elle s'y apparente sans y avoir cependant toutes les caractéristiques (Class et Schneider, 2013). Par la suite, les outils méthodologiques mis en place sont détaillés. Un pré-test a d'abord été conçu pour mesurer initialement le niveau de PH et le type de commémoration des élèves. Puis, une situation d'enseignement-apprentissage (SEA) comportant des tâches sur la commémoration a été élaborée et expérimentée dans deux classes de quatrième secondaire. Cette SEA est prévue pour deux leçons de 75 minutes. Chacune des tâches comporte des objectifs et une pertinence en lien

avec les concepts de la recherche. Une grille d'observation a aussi été créée afin d'observer le développement des concepts lors de l'expérimentation. Finalement, un post-test a été construit et passé aux élèves pour mesurer le niveau de PH et le type de commémoration après la réalisation des différentes tâches de commémoration en classe. Dans la seconde partie, la population des deux classes est présentée. L'échantillon comporte 51 élèves de deux groupes d'enseignants de deux écoles différentes du même centre de services scolaires. L'analyse des tâches a été réalisée en plusieurs temps à l'aide du logiciel « QDA Miner ».

Le quatrième chapitre fait état du résultat de l'analyse du pré-test, des différentes tâches réalisées et du post-test. Chaque participant a été codé selon la classe et une numérotation aléatoire. L'analyse a été faite selon le cadre conceptuel pour chaque concept de la pensée historique (Seixas et Morton, 2013) et selon le type de commémoration (Lévesque, 2023). Le modèle de Seixas et Morton, 2013, comportait deux catégories de compréhension : approfondie et limitée. Il s'est avéré nécessaire d'ajouter une troisième catégorie qui a été nommée : en développement. Sur cette base, le pré-test a été analysé, puis les différentes tâches et finalement le post-test. Ainsi, le niveau de PH atteint par les élèves a été établi ainsi que la posture de commémoration privilégiée par ces derniers lorsqu'ils réfléchissent sur le problème. Finalement, une comparaison a été faite entre le pré-test et le post-test afin de mesurer l'impact des tâches sur le développement de chaque concept de la PH et sur l'évolution de la posture commémorative.

Le cinquième et dernier chapitre apporte une discussion sur les résultats et leur portée sur la PH. Le premier point abordé concerne les impacts des tâches de commémoration sur le développement de la PH. Une synthèse de la compréhension des concepts de la PH est établie avant et après la SEA. L'analyse des données a ainsi permis de mettre en lumière les concepts et critères de la PH qui ont le plus progressé avec le post-test. La synthèse permet de constater après la réalisation de la SEA quels sont les concepts et critères avec lesquels les élèves sont les plus habiles, mais également ceux avec lesquels des difficultés persistent. Une attention est portée sur chaque concept et critère qui sont mobilisés avec difficulté par les élèves ainsi que ceux qu'ils utilisent peu ou pas puisqu'ils peinent à les maîtriser. Un questionnement émerge par la suite à savoir quelle est

la relation entre la commémoration et la PH ou autrement dit ; qui influence qui ? Un certain éclairage apparaît en passant en revue chaque type de commémoration et la progression des concepts de la PH de chacun. Dans la seconde partie du chapitre, des modifications sont proposées aux tâches de la SEA afin d'approfondir la compréhension de certains concepts et critères de la PH et amener les élèves à une réflexion plus profonde de la commémoration. Certaines tâches sont jugées essentielles et d'autres peuvent être facultatives. Plusieurs suggestions sont faites dans le but de mieux cerner certains concepts et critères de PH à la suite de l'analyse des données. Le chapitre se termine en abordant trois critères externes pouvant favoriser l'apprentissage des élèves de la PH soit le temps nécessaire aux apprentissages, la formation des enseignants sur la PH et l'accessibilité aux ressources et contenus.

Finalement, l'objectif est que cet écrit contribue à la recherche au Québec sur la commémoration et son rôle dans le développement de la PH. Le souhait est que les résultats obtenus permettent une réflexion sur l'impact de tâches de commémoration pour améliorer la compréhension de la PH des élèves. Également, il est escompté, que les tâches de commémoration, avec les modifications proposées, puissent servir de modèle et être utilisées par des enseignants en classe d'histoire afin de développer la PH des élèves de quatrième secondaire.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Dans ce chapitre, il sera question de la problématique de cette recherche. Pour débiter, la situation dans laquelle la recherche s'inscrit y est traité et porte sur l'enseignement de l'histoire en contexte québécois. Ainsi, le programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) au deuxième cycle du secondaire est abordé avec la pensée historique (PH) comme étant partie prenante des habiletés à développer pour les élèves. Par la suite, les avantages de l'apprentissage de la PH pour les élèves sont exposés. Malgré cela, certains facteurs expliquent pourquoi la PH est peu développé dans la réalité de l'apprentissage de l'histoire au Québec. Ces facteurs reposent sur la persistance d'un modèle d'apprentissage de l'enseignement qui est magistrocentré et basé sur un récit canonique. Cette pratique est influencée par l'épreuve ministérielle de quatrième secondaire qui renforce la persistance de cette conception de l'apprentissage. Ce qui a comme effet de laisser de côté le développement de la PH des élèves. Pour faire face à cette situation, la commémoration proposée comme intermédiaire portant sur l'identité et pouvant permettre de contribuer au développement de la PH. À cette fin, une recension des écrits sera présentée sur la commémoration et le développement de la PH. Pour terminer ce chapitre, la spécification du problème sera exposée ainsi que les objectifs qui en découlent et les retombées escomptées.

1.1 MISE EN CONTEXTE

Le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) a implanté en 2017 un nouveau programme de formation en histoire au deuxième cycle de secondaire. Ce programme comporte des objectifs, des compétences et un contenu de formation. La structure de ce programme repose également dans sa présentation sur un modèle de PH pour permettre aux élèves de développer les habiletés nécessaires à la compréhension de l'histoire enseignée.

1.1.1 LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE (PFEQ)

Le programme d'histoire pour le deuxième cycle du secondaire (troisième et quatrième secondaire) porte sur l'étude de l'histoire du Québec et du Canada des origines à aujourd'hui. Les trois objectifs de ce programme sont d'amener les élèves à « acquérir des connaissances sur l'histoire du Québec et du Canada », à « développer les habiletés intellectuelles liées à l'étude de l'histoire » et à « développer les aptitudes critiques et délibératives favorables à la participation sociale » (MEQ, 2017a, p.1). Ces habiletés intellectuelles se réalisent par le développement de deux compétences disciplinaires. La première compétence concerne la caractérisation d'une période de l'histoire du Québec et du Canada. La seconde vise l'interprétation d'une réalité sociale.

Ces compétences reposent sur deux objets d'étude qui sont les périodes historiques et les réalités sociales. La première compétence est centrée sur différentes périodes historiques se rapportant à des événements marquants de l'histoire du Québec et du Canada. Cette compétence a comme objectif de favoriser la description par la caractérisation de la période à l'étude. La seconde compétence se base sur l'étude de « réalités sociales qui se rapportent à l'action humaine dans un contexte sociohistorique donné et dont le choix repose sur l'importance des transformations qu'elles évoquent » (MEQ, 2017a, p.2). Le développement concomitant des deux compétences permet aux élèves l'acquisition des habiletés intellectuelles liées à l'étude de l'histoire.

Les deux compétences se déploient au moyen d'un contenu de formation abordant huit périodes et réalités sociales, soit quatre par année. Le programme possède un contenu spécifique chronologique pour troisième et quatrième secondaire. En troisième secondaire, le contenu se consacre à l'étude de périodes et réalités sociales des origines autochtones à 1840 alors qu'en

quatrième secondaire est étudié de 1840 à nos jours¹. Le programme fait également mention de la PH comme habileté à développer pour les élèves.

1.1.2 LA PENSÉE HISTORIQUE DANS LE PROGRAMME DE FORMATION

Dans sa présentation, le programme d'histoire fait référence à la pensée historique en mentionnant qu'elle repose sur les fondements de la science historique (MEQ, 2017a, p.1). La structure du cours d'histoire du Québec et du Canada vise donc à favoriser le développement de la PH chez les élèves en présentant un ensemble d'habiletés intellectuelles et le recours à la méthode historique imbriquée dans les deux compétences. Le déploiement des habiletés et de la méthode pourrait contribuer au développement de la pensée critique chez les élèves et ainsi les outiller pour la délibération sociale. De plus, le cours d'histoire est présenté comme un lieu qui « offre un espace de discussion sur la mémoire, l'identité et la diversité » (MEQ, 2017a, p.1). Le programme indique également qu'il est essentiel de recourir à l'analyse critique de sources pour étudier le passé et développer les deux compétences. « L'étude du passé ne se fait pas à vide : l'analyse critique de sources est essentielle à la caractérisation et à l'interprétation » (MEQ, 2017a, p.7).

Ceci amène le questionnement sur le rôle des élèves dans leur apprentissage pour acquérir les compétences prévues pour le cours d'histoire. À cet effet, le programme mentionne qu'ils doivent distinguer l'information essentielle de ce qui est accessoire en vérifiant la provenance des sources et en jugeant de leur pertinence par rapport à l'objet d'étude. De plus, les élèves doivent se détacher du présent pour analyser une réalité sociale et assurer la validité de leur interprétation. Le programme indique également que les deux compétences favorisent « le développement d'habiletés

¹ Les quatre périodes et réalités sociales de troisième secondaire sont: 1- Des origines à 1608 / L'expérience des Autochtones et le projet de colonie, 2- 1608-1760 / L'évolution de la société coloniale sous l'autorité de la métropole française, 3- 1760-1791 / La Conquête et le changement d'empire, 4- 1791-1840 / Les revendications et les luttes nationales. En quatrième secondaire, les quatre périodes et réalités sociales sont les suivantes : 1- 1840-1896 / La formation du régime fédéral canadien, 2- 1896-1945 / Les nationalismes et l'autonomie du Canada, 3- 1945-1980 / La modernisation du Québec et la Révolution tranquille, 4- 1980 à nos jours / Les choix de société dans le Québec contemporain.

intellectuelles liées à l'étude de l'histoire, telles que la conceptualisation, l'analyse, la confrontation de différentes interprétations, la comparaison et la synthèse » (MEQ, 2017a, p. 5). Ces habiletés peuvent toutes être reliées à des composantes de la PH.

À propos du développement de la PH, le programme indique spécifiquement qu'avec le développement des deux objets d'étude, les élèves peuvent contribuer à « la participation sociale et la délibération sur des enjeux actuels par le développement de la pensée historique, c'est-à-dire la mise à distance du passé et le recours à une méthode d'analyse critique, la méthode historique » (MEQ, 2017a, p. 6). Ce développement de la PH des élèves est soutenu par l'enseignant qui se doit d'utiliser des stratégies variées afin de permettre aux élèves de donner un sens « aux sources consultées et aux diverses interprétations et perspectives dans l'étude de l'histoire » (MEQ, 2017a, p. 6). Le rôle de l'enseignant est donc de favoriser le développement de la PH en outillant les élèves pour la délibération par l'examen rigoureux des différents aspects d'une question. En conséquence, il s'avère nécessaire de regarder comment ces compétences et la PH se mettent en place dans les classes d'histoire au deuxième cycle du secondaire.

1.2 PROBLÉMATIQUE

Le PFEQ en histoire du Québec et du Canada insiste donc à plusieurs occasions sur le développement de la PH des élèves. Il apparaît alors important de se questionner sur les avantages de cette approche pédagogique pour les élèves.

1.2.1 LES AVANTAGES DE L'APPRENTISSAGE DE LA PENSÉE HISTORIQUE

Quels sont donc les avantages du développement de la PH pour les élèves ? Seixas et Morton (2013) mentionnent que l'apprentissage de l'histoire par les élèves devrait dépasser le fait d'écouter les enseignants raconter l'histoire pour ensuite la raconter à leur tour. Pour appuyer leur position, ces auteurs donnent l'exemple des programmes de sciences. À cet effet, les sciences donnent aux élèves un accès aux méthodes ainsi qu'à des expériences de plus en plus complexes afin d'apprendre les bases des affirmations scientifiques. En conséquence, Seixas et Morton (2013) indiquent que d'utiliser les concepts de la PH pourrait amener les élèves à progresser en les faisant passer d'un

niveau basé sur le bon sens à un niveau qui nécessite des outils intellectuels puissants afin de comprendre l'histoire. En d'autres termes, la PH est un outil essentiel au développement de la pensée critique en histoire. Pour Moisan (2017), la PH permet aux élèves d'exercer un jugement nuancé comme citoyens. De son côté, Lévesque (2013) affirme que les élèves qui utilisent les outils méthodologiques de la PH pour penser en histoire peuvent ainsi porter un meilleur jugement des réalités du passé et du présent pour développer leur sens critique. Il soutient que si les élèves sont encouragés en ce sens, cela favorisera leur intérêt personnel et leur engagement envers l'étude de l'histoire. Duquette (2011) montre un autre avantage intéressant puisque l'apprentissage de la PH serait lié au développement de la conscience historique des élèves. Plusieurs définitions existent à propos de la conscience historique, mais Duquette (2010) mentionne qu'il y a une convergence sur le fait que la conscience historique est « la prise de conscience par l'humain de la nature du temps et de sa propre temporalité » (p.150). La conscience historique peut donc être définie selon Duquette (2010) par le fait d'utiliser le passé afin de saisir le présent et de se projeter vers l'avenir. Ainsi, grâce à la PH les élèves sont mieux outillés pour utiliser le passé afin de comprendre leur présent et d'envisager le futur. Cette habilité à tisser des liens aide les élèves dans leur rôle de citoyen, leur permettant de mieux comprendre la complexité de leur société. Selon Gibson (2020), la PH peut apporter une contribution importante pour la conceptualisation et aider les élèves à comprendre qui ils sont, où ils se situent et ce qu'ils peuvent faire en tant que citoyens ayant des rôles et responsabilités par rapport aux nations dans un monde complexe, conflictuel et en évolution rapide.

Comment la PH s'incarne-t-elle dans l'apprentissage de l'histoire au Québec ? Comment la PH est-elle appliquée dans le développement des compétences des élèves ?

1.2.2 L'ÉTAT DE LA SITUATION DE L'APPRENTISSAGE DE L'HISTOIRE AU QUÉBEC

De façon générale, plusieurs recherches ont montré que l'enseignement et l'apprentissage en classe d'histoire demeurent orientés selon une vision dite « traditionnelle » de l'enseignement de l'histoire, c'est-à-dire avec un modèle magistrocentré basé sur des connaissances à apprendre et mémoriser dans le but de répondre à un examen (Boutonnet, 2013; Moisan, 2010 ; Prémé, 2024). Ce type de pédagogie est centré sur le discours de l'enseignant et l'élève y est peu actif dans ses

apprentissages. Cette posture de l'enseignement et de l'apprentissage s'appuierait en partie sur la nécessité de faire apprendre un contenu afin que les élèves réussissent l'épreuve ministérielle en histoire de quatrième secondaire (Présumé, 2024). Cette approche de l'apprentissage fait en sorte que peu d'élèves sont réellement amenés à développer leur PH. Les tâches qui leur sont généralement proposées reposent davantage sur le repérage et la mémorisation. Des recherches récentes (Boutonnet, 2013 ; Duquette, 2011 ; Lanoix, 2015 ; Moisan, 2010 ; Moisan et Saussez, 2019; Moreau, 2017 ; Présumé, 2024) tendent à montrer que le développement des compétences et de la PH ne fait pas partie de l'apprentissage de beaucoup d'élèves dans les classes d'histoire au Québec.

Toutefois, le constat est que: l'enseignement de différentes habiletés permettant le développement de la PH ne se réalisent que très peu dans les classes d'histoire au Québec. Quelles sont donc les raisons qui expliquent pourquoi le développement de ces habiletés par les élèves est peu actualisé en classe d'histoire ?

1.2.3 LA PERSISTANCE D'UN MODÈLE D'APPRENTISSAGE

L'apprentissage de l'histoire dans les écoles secondaires du Québec est très souvent axé sur un cahier d'exercices. Boutonnet (2013) constate que la persistance dans les pratiques transmissives et magistrocentrées empêchant de développer la méthode historique repose en partie sur l'utilisation d'un cahier d'exercices. Il mentionne que la tâche des élèves en classe d'histoire se réduit très souvent à un cahier qu'il suffit de remplir. Il ajoute que les cahiers mènent à une certaine redondance avec des modalités d'utilisation comme : lire, surligner, annoter et compléter les exercices. Les activités de l'élève en classe sont par le fait même limitées à l'écoute ou à la prise de notes (Boutonnet, 2013). Ainsi, le parcours d'apprentissage n'est pas celui de l'élève, mais il est plutôt prédéterminé par l'enseignant guidé par une maison d'édition. Ceci amène les élèves à percevoir l'histoire comme une discipline ennuyante (Boutonnet, 2013). Moisan (2010) affirme que le modèle traditionnel de l'enseignement de l'histoire est « fondée sur l'empilement des connaissances, sur la nécessité de commencer par apprendre les bases historiques avant d'aller plus loin dans la réflexion et enfin, c'est aussi une conception de l'enseignement magistrocentrée » (p.190). Cette conception

de l'enseignement s'appuyant sur l'empilement des connaissances et des bases d'abord est aussi évoquée par Tutiaux-Guillon (2004). La conséquence de cette conception fait en sorte que les élèves sont peu actifs dans leurs apprentissages et la construction de leurs savoirs, particulièrement les savoirs procéduraux et conditionnels.

Dans ce contexte, l'enseignement et l'apprentissage de la PH apparaissent donc comme étant peu fréquents. Si certains élèves font des activités basées sur l'apprentissage de la PH, ce n'est fait qu'occasionnellement. Le développement de la PH n'est alors pour les élèves qu'un aparté dans leur année et tout au long de leur secondaire. Les élèves vont tout de même souvent résister à ce genre d'apprentissage (Duquette, 2011). L'apprentissage de la PH demande plus de temps et de la récurrence. Les élèves doivent préalablement comprendre la distinction entre le passé et l'histoire. Seixas et Morton (2013) expliquent cette distinction en mentionnant que le passé est l'ensemble de tout ce qui a existé avant, alors que l'histoire est l'interprétation de ce qui reste du passé. Ainsi, si les élèves ne font pas cette distinction, il n'est pas surprenant de constater que les élèves ne comprennent pas en quoi consiste la discipline historique. Duquette (2011) mentionne que les élèves sont récalcitrants à accepter cette nature de la discipline. Ce n'est pas tant l'apprentissage de la PH qui poserait un problème, mais de comprendre la nature de l'histoire et du travail d'interprétation historique. Les élèves font souvent peu des tâches leur permettant de réellement interpréter des sources en utilisant la méthode historique. Ces tâches étant peu fréquentes, elles sont perçues comme très longues et difficiles à réaliser. Ainsi, Duquette (2011) rapporte que « l'apprentissage de la pensée historique demande donc aux élèves un effort important pour se détacher de leur conception initiale de la discipline » (p.14). L'application de la méthode historique ne serait pas uniforme dans les classes d'histoire. Il appert que, la plupart du temps, les élèves sont amenés à réaliser des exercices qui ne demandent que de repérer et organiser l'information sous forme de notes en laissant de côté des opérations plus complexes comme la problématisation, la sélection, la synthèse ou la relativisation (Boutonnet, 2013).

Il importe de mentionner également qu'il peut s'avérer très inconfortable pour les élèves de s'interroger et remettre en question des sources telles que leur manuel ou leur cahier. Les sources

sont perçues par les élèves comme étant une forme d'autorité dans la matière, autorité qui se révèle ainsi difficilement contestable (Duquette, 2011). À cet effet, la plupart des élèves perçoivent « leur manuel comme la seule version authentique de l'histoire » (Seixas et Morton, 2013, p.185). Les élèves conçoivent donc l'histoire comme un contenu figé à apprendre sans avoir à le questionner et le remettre en question.

Les constats des différents auteurs confirment l'observation faite dans notre milieu et notre vécu de conseillère pédagogique, à savoir, qu'il y a peu voire aucun apprentissage par les élèves de la PH. L'apprentissage des élèves est souvent centré sur un exposé magistral de l'enseignant avec des notes à prendre et quelques exercices à réaliser. En ce sens, Pageau (2023) souligne l'importance pour les enseignants de son étude d'initier les élèves à un récit commun et que pour y arriver ils font le choix d'utiliser des outils transmissifs et de mémorisation.

Si les élèves résistent à comprendre la nature de l'histoire, plusieurs facteurs expliquent cet état de fait. Force est de constater que le récit canonique et l'épreuve ministérielle renforcent la mécompréhension de la nature de l'histoire et peuvent nuire au développement d'une PH par les élèves.

1.2.4 LE RÉCIT CANONIQUE

Pour une majorité d'élèves, l'histoire nationale est surtout associée à un récit canonique influencé par l'aspect identitaire plutôt que la pensée critique. Les élèves perçoivent l'apprentissage de l'histoire nationale sur un récit composé de grands événements à apprendre. Cette trame narrative historique est partagée par certains historiens comme Bédard (2014) qui parle « du destin particulier d'un peuple qui, très tôt, fut confronté à la possibilité de sa disparition. Cette histoire singulière, qui donne une certaine unité à notre parcours historique, elle s'incarne dans la trame des grands événements politiques » (p.159). En conséquence, pour Bédard (2014), cette orientation sur le récit identitaire et sur l'apprentissage de l'histoire nationale s'incarne ainsi :

L'histoire, ce sont bien sûr des connaissances qui nous permettent de comprendre le présent. Celles-ci éclairent le fonctionnement de nos institutions, les choix de nos prédécesseurs, les luttes des uns et des autres. Grâce à l'histoire, nous comprenons mieux comment notre société en est arrivée là. En donnant du champ à notre compréhension du monde, elle relativise les malheurs du présent et peut nous aider à traverser les périodes plus sombres. Mais l'histoire est aussi liée à l'identité. Grâce à l'histoire, nous savons mieux qui nous sommes. Éduquer à la citoyenneté, n'est-ce pas surtout présenter le récit des origines ? N'est-ce pas découvrir à quelle aventure collective on participe ? (p. 159-160)

Cette façon de concevoir l'apprentissage de l'histoire est partagée par bon nombre d'enseignants d'histoire au Québec. Lanoix (2017) souligne que les enseignants qu'il a rencontrés enseignent une histoire qui est fermement située et ancrée dans la mémoire québécoise. Chacun à leur façon et à divers degrés, ils s'inscrivent dans une logique de transmission des principaux éléments de l'histoire nationale québécoise. Les enseignants interviewés dans son étude parlent des finalités de l'enseignement de l'histoire en exprimant qu'il est impératif de savoir d'où l'on vient et qu'il importe de connaître « nos racines ». Pour ces enseignants, il est essentiel dans leur enseignement de présenter la trame historique d'une société sur son territoire. Les enseignants se voient comme faisant partie de cette histoire et se perçoivent « dans une certaine mesure, comme des passeurs de mémoire » (Lanoix, 2017, p.183). En ce sens, Boadu (2020) mentionne que selon Lee (1983) et Dawson (1989) que la majeure partie du 20^e siècle, l'enseignement de l'histoire s'est réalisé sous le paradigme de la « Grande Tradition », où la distribution et l'absorption des faits étaient l'approche la plus courante de l'histoire scolaire.

Si des historiens et des enseignants perçoivent encore l'apprentissage de l'histoire ainsi, il n'est donc pas surprenant que les élèves adoptent la même vision. Ainsi, l'histoire est associée à un récit composé d'événements, de mémorisation et comme un récit figé qu'on ne peut remettre en cause. Dans cette optique, Lévesque (2017) mentionne que les élèves montrent, entre autres, que des liens affectifs positifs avec la nation les incitent à accepter plus facilement le récit national dominant, souvent en matière d'appartenance collective et expériences mutuelles. Dans son étude, il a demandé à des jeunes du Québec d'écrire un récit pour rendre compte de l'histoire du Québec depuis le début, selon ; comment ils la voient, comment ils s'en souviennent et la comprennent. La majorité des participant.es ont produit des histoires inspirées par l'orientation narrative de la

survivance des Canadiens français (Lévesque, 2017). Ils traitent principalement des moments de tension ou de conflits historiques entre les Canadiens français et les Anglais. La majorité des participants ont préféré structurer leurs récits selon l'histoire de la mémoire collective² canadienne-française. En structurant le passé national selon la dichotomie des Français contre les Anglais et de luttes entre groupes monolithiques (nous contre eux), les élèves simplifient à l'extrême l'interprétation historique au nom de la construction identitaire. Lévesque (2017) conclut en expliquant que puisque le processus de pensée narrative n'est pas rendu transparent pour les élèves, il est donc peu probable qu'ils comprennent pourquoi les histoires de la nation sont racontées d'une certaine manière et comment elles pourraient être racontées et justifiées autrement. Pour les élèves, comprendre le processus critique de l'interprétation et de la mise en récit pourrait leur permettre d'appréhender que leurs récits privilégient certaines expériences historiques et laissent de côté plusieurs perspectives.

Si le récit canonique de la survivance semble nuire au développement de la PH des élèves, qu'en est-il de l'épreuve ministérielle de fin d'année en quatrième secondaire ?

1.2.5 L'ÉPREUVE MINISTÉRIELLE EN HISTOIRE DU QUÉBEC ET DU CANADA

Un autre facteur qui semble faire obstacle au développement de la PH des élèves est la passation d'une épreuve ministérielle de fin d'année de quatrième secondaire en histoire du Québec et du Canada. Si le programme d'histoire mentionne explicitement le développement de la PH, comment ceci est-il actualisé dans l'évaluation ? Le modèle d'évaluation sur lequel l'apprentissage des élèves est basé provient en grande partie de l'évaluation ministérielle de quatrième secondaire. Comme le constate Duquette, Monney, Fontaine et Pageau (2015), il existe une incohérence entre les cadres d'évaluation qui valorisent les connaissances au détriment du développement des compétences. Cet état de fait amène une distance entre ce que le programme préconise et

² Halbwachs (1877-1945) a montré que tout groupe organisé crée une mémoire qui lui est propre. La mémoire collective prend appui dans sa remémoration sur des cadres qui émanent de la société. Autrement dit, la mémoire collective est la façon dont un groupe de personnes se souvient et réfléchit à son passé. C'est un ensemble d'informations, de souvenirs et d'expériences qui influencent souvent l'identité sociale.

l'évaluation attendue. Ces chercheuses allèguent que malgré la présence dans le programme de formation de la PH, celle-ci n'est pas véritablement évaluée dans l'épreuve unique d'histoire. Ceci incite donc à privilégier un modèle d'apprentissage centré sur les connaissances en laissant de côté le développement des compétences et de la PH. On tend donc dans les classes d'histoire à faire des apprentissages selon le modèle de l'épreuve et à laisser de côté l'esprit du programme. Les enseignants ont comme objectifs de préparer les élèves pour cette évaluation et cela oriente leurs choix didactiques (Moisan et Saussez, 2019 ; Préméjane 2024).

En analysant les postures épistémologiques sous-tendues par l'épreuve ministérielle pour l'ancien programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté, Déry (2017) affirme que l'épreuve ministérielle n'évalue pas l'exercice de la PH. Elle suggère que l'épreuve est basée sur une posture épistémologique appuyée sur un savoir fixe qui est transmis par une autorité détenant la vérité. Autrement dit, l'épreuve repose sur un contenu à apprendre et non sur une interprétation des faits, ce qui diverge des finalités soutenues par le programme et la recherche (Déry, 2017). Elle affirme donc que les réponses aux questions de l'épreuve ministérielle ne portent pas « sur l'exercice d'un mode de pensée historienne, mais sur la reproduction d'un savoir transmis auparavant : par l'utilisation d'un savoir mémorisé ou par l'utilisation d'une autorité (le document) pour réactiver des connaissances antérieures » (p.165). Avant le remaniement de ce programme en 2017, les taux de réussite à l'épreuve unique ministérielle étaient assez faibles pour certains élèves. Pageau (2021) mentionne que de 2012 à 2015, environ 18,53% des élèves de quatrième secondaire ont échoué à l'évaluation correspondant à environ 10 200 élèves pour le Québec (données provenant du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur). Cette recherche exploratoire a été menée par Pageau pour connaître les causes auxquelles les élèves inscrits aux cours d'été attribuent leur échec à l'épreuve unique ministérielle. On y mentionne que le facteur explicatif le plus associé par les élèves à leur échec est une mauvaise connaissance du récit et des faits historiques. Pour les élèves, la réussite de l'épreuve repose ainsi sur la mémorisation. Cette conviction amène les élèves à justifier leur échec par le fait qu'ils doivent mémoriser l'ensemble de l'histoire du Canada pour réussir. Lorsque ces élèves sont soumis à l'épreuve unique, ils veulent « démontrer leur capacité à mémoriser un récit historique qu'on leur aurait transmis » (Pageau, 2021, p.116). Concernant l'évaluation qui

porte sur le programme actuel, Présumé (2024), affirme que cette épreuve n'évalue pas la pensée historique ainsi que les habiletés centrales du PFEQ portant sur l'argumentation, l'interprétation, le jugement et la prise de position.

Pour sa part, Blouin (2020) soutient, contrairement à Déry (2017) et Présumé (2024), que cette épreuve est complexe et qu'elle est basée sur la PH. L'épreuve ministérielle exige de mobiliser des savoirs et savoir-faire reliés à la PH, de même que le développement d'opérations intellectuelles et l'analyse de documents qui demande un travail exigeant de littératie historique (Blouin, 2020). Cette dernière affirme cependant comme d'autres chercheurs que ce serait déconnecté des pratiques habituelles en classe d'histoire.

Si ces chercheurs ne s'entendent pas à savoir si l'épreuve évalue ou non la PH, notre pratique professionnelle de conseillère pédagogique nous porte à croire que les deux camps ont partiellement raison. D'une part, l'apprentissage centré sur la mémorisation entretient cette idée chez les élèves en les conditionnant ainsi pour la passation de l'épreuve. D'autre part, cette idée fait en sorte que l'apprentissage des élèves n'est pas centré sur le développement de leur compétence et de la PH. En conséquence, cela empêche les élèves de mobiliser les savoir-faire leur permettant de réussir l'épreuve.

Le ministère de l'éducation du Québec (MEQ) produit différents types d'épreuves pour les disciplines reliées à la sanction des études . Ces épreuves portent différentes appellations selon la fonction qu'elles visent. Il existe donc des épreuves prototypes, d'appoint et uniques³. La première épreuve unique portant sur le nouveau programme d'Histoire du Québec et du Canada de quatrième

³ Les épreuves prototypes sont de nature pédagogique afin de « soutenir le personnel enseignant dans l'évaluation des apprentissages associés aux critères d'évaluation ». Alors que les épreuves d'appoint sont de nature « sommative » et servent à évaluer les apprentissages dans des matières obligatoires ou à option. Elles sont proposées dans le but de préparer les élèves et les enseignants à la passation d'épreuves uniques ou obligatoires. Quant aux épreuves uniques, elles sont de nature « certificative » et servent à évaluer les apprentissages dans les matières obligatoires aux fins de la sanction des études. L'administration des épreuves prototypes et d'appoint est facultative alors que l'épreuve unique est une épreuve obligatoire (Document d'information pour le prototype d'épreuve de juin, MEQ (2022) et guide de gestion - Sanction des études et épreuves ministérielles, M ES, 2015).

secondaire devait avoir lieu en juin 2020. En raison de la pandémie de COVID-19, les épreuves ministérielles ont été annulées en 2020 et 2021. Plutôt que de faire une première épreuve unique en 2022, le MEQ a fait le choix de suggérer aux écoles une épreuve d'appoint et de retarder l'implantation d'une première épreuve unique pour l'année scolaire 2022-2023. En conséquence, c'est en 2023 que la première épreuve unique pour le programme d'histoire du Québec du Canada s'est tenue. Les données sur la réussite à cette épreuve font état d'un taux de réussite de 80,4% en juin 2023 et de 78,5% en juin 2024.⁴ Le taux d'échec de cette épreuve tourne donc bon an, mal an autour de 20% des élèves. Ce qui représente tout de même un nombre important d'élèves qui ne réussissent pas l'épreuve et doivent reprendre le cours pour obtenir leur diplôme d'études secondaires. Cela s'inscrit donc en continuité avec les taux d'échec observés par Pageau (2021) avec l'ancien programme de formation d'histoire et éducation à la citoyenneté. En effet, l'observation des épreuves produites pour le nouveau programme amène à constater que le modèle de conception de l'épreuve a peu changé et qu'il se trouve dans une forme de continuité conditionnant la préparation des élèves.

À la lumière des différents facteurs ci-dessus expliquant pourquoi le développement de la PH des élèves n'est pas actualisé, des questions se posent sur ce qui pourrait au contraire favoriser ce développement. Qu'est-ce qui aurait le potentiel d'amener les élèves à développer leur PH en tenant compte du programme, du récit identitaire et de l'évaluation ? Pour faire face à cet état de situation, la commémoration semble être une piste de solution qui mérite d'être étudiée afin d'amener davantage le développement de la PH par les élèves en histoire de quatrième secondaire. Le choix de faire cette expérimentation en quatrième secondaire repose sur le fait que le contenu de ce programme offre plusieurs possibilités d'événements concernant la commémoration. Une autre considération est de montrer que la PH peut aider les élèves à développer d'habiletés pouvant contribuer à leur réussite de l'épreuve ministérielle, et ce, même si celle-ci n'évalue pas vraiment la PH. Finalement, la commémoration apparaît comme une piste intéressante à explorer en quatrième

⁴ Données produites par le ministère de l'Éducation, août 2023 et août 2024.

secondaire, puisqu'elle possède l'avantage de rejoindre l'aspect identitaire qui fait partie du récit des élèves sur l'histoire nationale.

1.3 LA COMMÉMORATION POUR DÉVELOPPER LA PENSÉE HISTORIQUE

La commémoration est associée au rappel d'événements historiques jugés importants. Elle sollicite la mémoire du passé et de l'histoire (Haight, Wright, Aldridge et Alexander, 2021). Les monuments commémoratifs nationaux sont un des aspects qui symbolisent la commémoration (Innes et Sharp, 2018 ; Lévesque, 2023 ; Seixas et Morton, 2013). Ils ont été érigés par les gens du passé en souvenir de moments ou personnages importants qui ont marqué l'histoire. La présence de ces monuments amène ainsi les élèves à être confrontés au passé et à construire leur position personnelle à ce sujet en développant leur conscience historique.

Les tâches de commémoration peuvent prendre différentes formes et se rapporter à un événement ou un personnage historique qui est commémoré par un monument. Les élèves doivent pouvoir réfléchir à la façon dont les créateurs d'un monument ont voulu se rappeler du passé et ont voulu en tirer des leçons. Seixas et Morton (2013) suggèrent parmi leurs questions d'enquête d'amener les élèves à se demander en quoi certains monuments peuvent être évocateurs et représentatifs du passé. Récemment, des monuments sur des personnages historiques ou aspects controversés de l'histoire ont été déboulonnés dans plusieurs nations. L'émergence de nouveaux aspects sur ces personnes ou événements du passé a amené des gens à vouloir supprimer la célébration de ces derniers. Face à cela, une tâche sur la commémoration pourrait amener les élèves à consulter des sources afin d'évaluer comment on représente le personnage ou l'événement, le choix de l'emplacement et la pertinence du monument. À ce propos, Meunier (2018) mentionne que les élèves doivent comprendre que les musées tout comme les sites historiques et les monuments commémoratifs sont des interprétations subjectives et doivent être analysés et interrogés.

Une question qui se pose à ce moment-ci est : comment relier des tâches de commémoration avec le programme d'histoire du Québec et du Canada ? Quelle place est accordée à la commémoration dans le programme d'histoire au deuxième cycle du secondaire ? Pour y répondre,

force est de constater que d'entrée de jeu le programme mentionne que ce dernier est conçu pour offrir « un espace de discussion sur la mémoire, l'identité et la diversité. En outre, à l'école, l'histoire remplit une fonction culturelle par laquelle les élèves sont appelés à intégrer un ensemble de connaissances collectives qui en nourrissent l'étude » (MEQ, 2017a, p.1). Les tâches sur la commémoration font appel autant à la mémoire, qu'à l'identité et la collectivité. Elles s'inscrivent donc dans le sens du programme de formation. Pour favoriser encore plus l'ancrage au programme et la pertinence des tâches de commémoration, il est possible de consulter la section du programme sur la précision des connaissances. Par exemple, pour la période 1896-1945 sur les nationalismes et l'autonomie du Canada, des éléments sur la précision des connaissances concernant les deux guerres mondiales portent sur l'effort de guerre des hommes et des femmes (MEQ, 2017a).

Étant donné que les tâches de commémoration peuvent se relier et s'ancrer dans le programme de formation, elles ont donc leur pertinence. Par leur réalisation, les élèves doivent être amenés à réfléchir sur des sujets sensibles. Ils peuvent ainsi développer leur PH sur la commémoration par la problématisation et la contextualisation des événements et personnages historiques. Dans ce sens, plusieurs recherches provenant de différents pays se sont penchées sur la commémoration et son incidence sur l'apprentissage. Haight, Wright, Alridge et Alexander (2019) relatent à propos des activités commémoratives dans les écoles qu'ils ont observé qu'elles relient consciemment le passé et le présent en impliquant les jeunes dans leurs apprentissages cognitifs et affectifs. Ils soutiennent que la continuité impliquée dans les observations des cérémonies est universelle et transcende le temps, et donc relie le présent au passé, en tant que mémoire ou mémoire historique (Haight, Wright, Alridge & Alexander, 2019).

Ces différents exemples, amènent à se questionner afin de mieux connaître ce qu'il en est des recherches sur le développement de la PH en lien avec la commémoration.

1.3.1 RECHERCHES TOUCHANT LA COMMÉMORATION

Des recherches récentes menées dans plusieurs pays tendent à montrer que l'utilisation de la commémoration pourrait contribuer au développement de la PH.

La recherche de Baron (2013) a porté sur l'évaluation de méthodes spécifiques afin d'améliorer la compréhension disciplinaire des enseignants concernant les programmes de développement professionnel sur des lieux historiques. Cette recherche cherchait à combler le manque de recherches sur l'efficacité du rôle des sites historiques dans l'amélioration de la compréhension de la PH. Un objectif de cette recherche était de trouver les moyens les plus efficaces pour soutenir le développement professionnel des enseignants concernant l'enquête sur les sites historiques. L'équipe se questionnait sur l'impact de l'utilisation des méthodes de la PH par l'analyse des documents d'archives comme moyen de préparer à une enquête sur les sites historiques. Cette recherche a permis de confirmer l'efficacité de l'apprentissage basé sur l'enquête par l'analyse de sources comme modèle. Elle est significative parce qu'elle sert de preuve sur l'efficacité des sources comme pratique pédagogique à utiliser dans les programmes de développement professionnel basés sur des sites historiques, même avec une exposition relativement courte.

En conséquence, la recherche de Baron (2013) démontre donc comment l'enseignement basé sur l'enquête peut être utilisé sur les sites historiques. Cette recherche a également montré des moyens qui favorisent ce développement chez les enseignants et ultimement chez les élèves. Ce lien avec les sites historiques est un élément faisant partie intégrante de la commémoration par l'enquête historique.

Une autre recherche menée sur la commémoration par Innes et Sharp (2018) est particulièrement éclairante, car elle s'est penchée sur les formes de conscience historique d'élèves de trois écoles australiennes de niveau secondaire, en lien avec la commémoration de la campagne de Gallipoli (Première Guerre mondiale). On cherchait à savoir comment les étudiants naviguent dans la mémoire collective des récits nationalistes de la sphère publique et de la culture populaire. Les chercheuses se sont interrogées sur l'influence de la mémoire collective sur la conscience historique des élèves. Cette recherche a voulu explorer si l'utilisation de l'enquête historique a un impact sur le développement de la pensée critique et la compréhension du caractère contestable de l'histoire chez les élèves. La recherche voulait vérifier si le nouveau programme australien avait un impact sur les élèves concernant leur compréhension, ainsi que leur engagement critique sur la commémoration et

ses buts politiques. Dans l'analyse des réponses, la presque totalité des élèves a montré une forme de conscience historique. Une majorité de ceux-ci (56%) affichaient une forme de conscience traditionnelle (connaissance historique fixe et incontestée, valeurs immuables dans le temps) montrant le fort impact des commémorations dans la mémoire collective et la culture populaire. Pour la conscience exemplaire (temps en constante évolution, l'histoire contient des leçons pour guider les gens vers l'avenir), les élèves classés dans cette catégorie (17%) ont des réponses qui correspondent à un récit de victimisation qui suggère une compréhension plus progressive de la pertinence historique. Concernant la forme de conscience critique (production d'histoires critiques comme moyen pour critiquer les valeurs morales), 21% des élèves ont exprimé leur opposition à la place dominante de la commémoration de Gallipoli dans l'histoire australienne. Leurs réponses étaient liées à l'idée de la non-représentation d'autres nations qui ont eu aussi des blessés et des morts. Seulement 5% des élèves parmi les plus âgés ont démontré dans leur réponse une forme de conscience génétique (relatif au temps et au lieu et à l'évolution des compréhensions et perspectives de la discipline historique). Cela reflète peut-être l'impact que la pédagogie des enseignants a eu pour encourager les élèves à penser comme un historien. Les réponses de ces élèves montraient qu'il y a différentes perspectives autour de la commémoration incluant des notions de pertinence au fil du temps et de théorie historique.

Dans l'ensemble, la recherche d'Innes et Sharp (2018) montre que la forme de conscience historique prédominante est traditionnelle, et, ainsi, le fort impact de la mémoire collective provenant de la sphère publique et de la culture populaire. Le contexte est certes différent, puisque cette recherche a été menée en Australie, mais elle est très liée à certains objets de ce propre projet. Bien que cette recherche porte sur la conscience historique, elle comporte des références à certains aspects de la PH comme la pertinence et la perspective historiques. Duquette (2011) a d'ailleurs établi le rapport entre la PH et la conscience historique. La recherche d'Innes et Sharp (2018) montre l'impact de la mémoire collective sur la commémoration.

Une autre étude récente intéressante est celle de Hicks (2018) qui porte sur l'impact de la PH sur la façon d'interagir avec les sites historiques et les musées. Si l'objet de cette recherche-action

ressemble à l'étude de Baron (2012), elle diffère en un point important en se centrant sur les élèves. Hicks (2018) était confronté à un problème de pratique. Il se demandait comment il pouvait être un enseignant d'histoire responsable et utiliser des excursions pour apprendre aux élèves à réfléchir de manière critique aux expositions subjectives de la société sur le passé. Pour Hicks (2018), un moyen efficace d'étudier l'histoire en permettant de rehausser l'intérêt des élèves à vouloir en apprendre davantage, c'est de visiter des endroits où le passé a eu lieu et où l'on s'efforce de s'en souvenir. Cela peut être fait de deux façons soit en se rendant physiquement sur les sites ou sinon, si l'on ne peut pas déplacer la classe, par l'utilisation du virtuel, de l'Internet ou de photographies numériques. Chaque année, cet enseignant organisait une visite de Washington, DC pour ses élèves de sites tels que – le Capitole, les Archives nationales, le musée de l'Holocauste, les différents musées du Smithsonian, Mount Vernon et de nombreux monuments commémoratifs. Il s'est demandé comment il pourrait mieux préparer les élèves, ce que les élèves devraient faire lors de la visite des sites ainsi que les types d'activités de suivi qui devraient être utilisés. Il souhaitait utiliser ces voyages réels et virtuels pour améliorer la PH des élèves en leur faisant comprendre et aborder les présentations publiques de l'histoire comme des interprétations du passé. Ses réflexions, ses lectures et ses interactions avec ses élèves l'ont conduit à développer une méthode qui est devenue un guide de pensée historique « Historical thinking method » (HTM) pour les sites historiques et les musées. Cette étude a donc examiné l'impact de la méthode de PH élaborée par l'auteur sur la façon dont les élèves ont interagi face à des sites historiques et des musées réels et virtuels. Elle porte sur une analyse d'un échantillon de quinze élèves d'une de ses classes de huitième année (13-14 ans) qui a eu lieu au cours de l'année scolaire 2017-2018. Il a engagé ses élèves dans l'analyse et l'évaluation de sites historiques et d'expositions en ligne à l'aide de son guide. Cette recherche-action comportait trois objectifs importants. Premièrement, utiliser le guide de la méthode de PH (HTM) afin de former des élèves sur la façon de penser de manière critique lors de l'examen d'un site historique réel ou virtuel. Deuxièmement, la recherche avait comme but d'aider au développement de la pensée citoyenne des élèves en les amenant à se questionner et discuter de manière critique. Finalement, cette étude voulait mener à un plan d'action pour aider d'autres enseignants à faire de même avec leurs élèves.

Le HTM avait comme but de développer non seulement les capacités d'analyse des élèves, mais aussi la prise en compte des questions de justice sociale telles que le racisme et le sexisme dans l'exposition et la commémoration de l'histoire. Sa question de recherche portait sur comment le HTM qu'il a conçu pouvait transformer ses élèves de huitième année pour qu'ils deviennent des penseurs critiques lors d'expériences de terrain sur des sites historiques et musées.

Cette recherche-action a suivi les quatre étapes de Mertler (Mertler, 2014 cité dans Hicks, 2018) qui se détaille en processus de planification, d'action, de développement et de réflexion. La méthode de la PH a été l'outil pédagogique clé utilisé dans cette étude. Cette méthode s'inspire du tableau de charte de la PH du « Stanford History Education Group »⁵ qu'il a modifié afin de traiter des sites historiques, des expositions de musée et d'aborder l'aspect affectif de la PH. Son modèle comporte six composantes (les « six C ») qui sont des préoccupations historiques – création, contexte, contenu, connexion, corroboration et critique. Hicks a basé sa méthodologie en utilisant des données qualitatives de son guide HTM, des articles, des observations d'enseignants et des entretiens écrits. Cette recherche-action lui a permis d'améliorer sa compréhension de la PH et son utilisation des sites historiques, des musées et du matériel virtuel. Les résultats obtenus ont démontré que la méthode HTM a fourni aux étudiants un guide structuré qui les obligeait à analyser les expositions et s'engager dans « les six C de la PH ». Les élèves ont montré qu'ils pouvaient aborder tous les six C de la PH. L'analyse, des réponses des élèves aux entrevues, confirme que la pensée des élèves a changé. Essentiellement, cette recherche-action a donc décrit comment la pensée critique des élèves a changé en raison de leur utilisation du HTM lors de leur examen des sites historiques et des musées en personne ou virtuellement.

Cette recension des écrits amène à se questionner sur la façon dont ces recherches peuvent trouver leur écho dans l'application du programme d'histoire du Québec et du Canada et la spécification du problème en contexte québécois.

⁵ Disponible pour consultation en ligne, repéré à : <https://inquirygroup.org/history-lessons/historical-thinking-chart>

1.4 SPÉCIFICATION DU PROBLÈME

Selon ce qui vient d'être exposé, le programme d'histoire du Québec et du Canada insiste à plusieurs moments sur le développement de la PH (MEQ, 2017a). Selon de nombreux chercheurs, la PH comporte plusieurs avantages dont le développement d'une pensée critique (Duquette, 2011 ; Gibson, 2020 ; Lévesque, 2013 ; Moisan, 2017 ; Seixas et Morton, 2013). Cependant, dans les faits, l'enseignement de l'histoire demeure orienté selon une vision assez traditionnelle basée sur le récit magistrocentré de l'enseignant (Boutonnet, 2013; Moisan, 2010). De cette façon, différentes habiletés sur le développement des compétences et de la PH ne seraient pas beaucoup actualisées dans les classes d'histoire (Boutonnet, 2013; Duquette, 2011; Lanoix, 2015; Moisan, 2010; Moisan et Saussez, 2019; Moreau, 2017; Prémé, 2024) . Les tâches demandées aux élèves sont surtout basées sur l'écoute et la prise de notes. Les activités se limitent à remplir un cahier d'exercices qui ne demande que de lire, surligner, annoter et compléter les exercices (Boutonnet, 2013). Les élèves ont de cette manière une perception de l'histoire comme étant une discipline ennuyante. Lorsque l'on tente d'aller plus loin, les élèves résistent à admettre la nature de l'histoire et les tâches de PH sont perçues comme longues et difficiles à réaliser (Duquette, 2011). Le récit canonique et l'épreuve ministérielle viennent renforcer la posture magistrocentrée (Moisan et Saussez, 2019) ce qui nuit au développement de la PH des élèves. Aussi, les élèves ayant échoué à l'épreuve ministérielle attribuent ce fait parce qu'ils doivent mémoriser l'ensemble de l'histoire du Canada pour réussir (Pageau, 2021). Face à cet état des lieux, la commémoration semble être une piste de solution pour favoriser le développement de la PH par les élèves (Haight, Wright, Alridge et Alexander, 2019). La commémoration possède l'avantage de rejoindre l'aspect identitaire qui fait partie du récit des élèves sur l'histoire nationale. La recension des écrits dans d'autres pays tend à démontrer que l'utilisation de la commémoration peut contribuer au développement de la PH (Baron, 2013 ; Haight, Wright, Alridge et Alexander, 2019; Hicks, 2018 ; Innes et Sharp, 2018). Comment ces savoirs peuvent-ils se transférer et s'utiliser dans le contexte québécois ?

1.4.1 LE MANQUE DE RECHERCHE AU QUÉBEC

La recension des écrits amène à constater qu'il n'existe pas en ce moment de recherche dans le contexte québécois sur le développement de la PH au moyen de la commémoration. Ceci s'explique sans aucun doute par le fait que peu de tâches faisant appel à la commémoration sont à l'heure actuelle réalisées en classe par les élèves au Québec. En ce sens, le manque de connaissances à ce sujet au Québec amène un besoin d'être documenté. Par conséquent, cette recherche a, comme visée, de documenter et de contribuer aux connaissances sur l'utilisation de la commémoration pour favoriser le développement de la PH des élèves dans le contexte québécois.

1.4.2 QUESTION, OBJECTIFS ET RETOMBÉES DE RECHERCHE

La question de cette recherche ainsi que les objectifs et les retombées escomptées s'articulent autour de la réalisation de tâches de commémoration pour connaître leur impact dans le développement de la PH des élèves en quatrième secondaire.

QUESTION DE RECHERCHE :

Dans quelle mesure la réalisation de tâches de commémoration peut-elle contribuer au développement de la pensée historique des élèves en quatrième secondaire ?

OBJECTIFS :

1. Concevoir des tâches de commémoration basée sur la pensée historique afin de les proposer aux enseignants.
2. Expérimenter ces tâches de commémoration auprès d'élèves de quatrième secondaire.
3. Vérifier, identifier et analyser les éléments de la pensée historique que les tâches de commémoration permettent aux élèves en histoire de quatrième secondaire de développer.

RETOMBÉES ESCOMPTÉES :

1. Offrir des modèles de tâches de commémoration permettant de favoriser le développement de la pensée historique des élèves en quatrième secondaire.
2. Contribuer à la recherche au Québec sur la commémoration et son rôle dans le développement de la pensée historique.

1.5 RETOUR SUR LA PROBLÉMATIQUE

Le PFEQ en histoire du Québec et du Canada vise dans son préambule le développement de la PH des élèves en se basant sur la science historique (MEQ, 2017a). Bien qu'elle présente de nombreux avantages, la PH est peu développée dans les classes en raison d'un modèle magistrocentré de l'enseignement qui prévaut, d'un récit canonique, de l'utilisation répandue de cahiers d'exercices qui ne demandent que de lire, surligner et remplir, mais également du format de l'épreuve ministérielle de quatrième secondaire. Face à cet état de fait, la commémoration faisant appel à la mémoire du passé et de l'histoire apparaît comme une piste à explorer pour favoriser le développement de la PH des élèves.

Le chapitre suivant présente le cadre conceptuel de cette recherche portant sur le développement de la PH au moyen de la commémoration.

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre traitera dans un premier temps des origines de la pensée historique (PH), de sa définition, du modèle retenu (Seixas et Morton, 2013) et des concepts qui y sont associés. Comme déjà mentionné dans le chapitre précédent, la PH comporte de nombreux avantages pour la compréhension des élèves. Pour Lévesque (2013), « la pensée historique est la pensée critique dans le domaine de l'histoire » (p.13). Chaque concept de la PH sera détaillé et il sera abordé comment évaluer la compréhension de ce concept par les élèves.

Dans un second temps, le concept de la commémoration sera élaboré. Il importe tout d'abord de mentionner que la commémoration n'est pas l'histoire. La commémoration est souvent utilisée avec des références à la mémoire collective au moyen de récits nationalistes dans la sphère publique (Innes et Sharp, 2018). Si l'objectif de son enseignement est de former des citoyens capables de pensée critique au sujet des différentes commémorations de la sphère publique, la classe d'histoire semble un endroit tout désigné pour y arriver. En effet, la discipline historique abordant les références au contexte historique et à des outils de pensée critique permet de former des citoyens pouvant mieux comprendre les tenants et aboutissants de la commémoration. Il sera donc question du concept de la commémoration avec ses aspects sensibles et comment favoriser la réflexion par l'enquête historique. Finalement, dans le but de pouvoir évaluer le développement du concept de commémoration, le modèle de Lévesque (2023) comportant différentes postures a été choisi et sera explicité.

2.1 LA PENSÉE HISTORIQUE

Puisque la PH est un élément mentionné en histoire du Québec et du Canada dans le programme de formation en histoire au deuxième cycle du secondaire, il est particulièrement pertinent de s'attarder aux différentes façons pouvant permettre le développement de la PH. Il importe ici de se demander des origines du terme de la PH et quelle est son importance pour l'enseignement.

Gibson (2020) retrace les origines de la PH à partir des années 1890. Il mentionne que les historiens et les éducateurs ont promu la PH comme étant un objectif et une méthode importante pour l'enseignement de l'histoire. Gibson (2020) relate que le rapport du *Committee of Seven* en 1899 de l'*American Historical Association* sur l'enseignement de l'histoire dans les écoles américaines affirmait que l'objectif principal de l'étude historique était « la formation des élèves non pas tant à l'art de l'investigation historique qu'à celui de penser historiquement ». Gibson (2020) mentionne également que depuis les années 1960 le développement dans divers domaines a mené vers une conceptualisation de la PH.

De nombreux auteurs ont contribué à l'évolution des connaissances sur la PH au fil des années (Booth 1983; Lee, 1983; Lévesque, 2013; Portal, 1987; Seixas & Morton 2013; Shemilt, 1983; 1984; 1987, Wineburg 2001,). En ce sens, Gibson (2020) rapporte pour sa part que des auteurs tels qu'Harris et Metzger (2018) de même que Berg et Christou (2020) ont démontré que depuis les années 1970 la PH est devenue une norme dans la théorie et la pratique de l'enseignement de l'histoire en Europe occidentale et en Amérique du Nord, avant de se répandre à l'échelle mondiale. Pour sa part, Marcus (2007) rapporte que des chercheurs (Barton et Levstik, 2004; Seixas, 2006; VanSledright et Brophy, 1997; Wineburg, 2001) militent en faveur d'un enseignement de l'histoire pour aider les élèves à acquérir les compétences et savoir-faire de l'histoire en analysant de multiples interprétations du passé, compte tenu du contexte historique, des sources et de l'empathie avec les gens du passé. La PH est donc considérée comme étant la forme de pensée critique à développer chez les élèves en classe d'histoire, car elle permet de s'éloigner d'une simple mémorisation du contenu historique pour miser sur le développement des habiletés d'interprétation et d'analyse des traces du passé (Duquette, 2015; Martineau, 2010; Seixas, 2005). Des recherches tendent à montrer que cognitivement les élèves sont capables d'aller plus loin que le simple fait de mémoriser des faits, ils peuvent avoir une pensée complexe et critique, et ce, même à un très jeune âge (Lee & Ashby, 2000). Pour sa part, Lévesque (2013) mentionne que « les élèves qui apprennent à penser en histoire ont donc une multitude d'occasions d'affiner leur jugement des réalités du passé et du présent et ainsi développer leur sens critique » (p.14).

Comment définir la PH ? Il existe plusieurs définitions se rapportant à la PH. En ce sens, Gibson (2020) mentionne que la PH a été définie de manière diverse et imprécise en demeurant une notion relativement obscure jusqu'à la fin des années 1960, où des avancées en psychologie, en théorie de l'éducation et en historiographie ont conduit à une conceptualisation plus poussée. Même si l'état des connaissances a progressé depuis, il n'existe pas de définition unique. Par exemple, pour certains auteurs tels que Lévesque (2013) et Gibson (2020), la pensée historique est une forme de pensée critique. Malgré le fait que différentes définitions peuvent être associées à la PH, selon Lévesque et Clark (2018), il existe néanmoins une convergence importante dans la littérature. La recherche d'une définition de la PH qui pourrait faire foi de cette convergence est celle qu'apporte Duquette (2011):

Un processus, une suite d'opérations propres à l'histoire visant à répondre à un problème précis par une interprétation prudente des sources et des traces laissées par le passé. Elle se compose de deux éléments principaux: la perspective et la démarche historiques. Ces deux éléments sont indissociables et doivent être développés de concert, sans quoi un véritable apprentissage de la pensée historique ne peut avoir lieu. (p.141)

Plusieurs auteurs fournissent des modèles qui diffèrent sur les composantes qui devraient faire partie du développement de la PH. Pour sa part, Wineburg (2001) et le Stanford History Education Group⁶ utilisent un modèle basé sur des compétences de lecture historique ou heuristiques (Historical Reading Skills) qui sont les sources (Sourcing), la contextualisation, la corroboration et la lecture attentive (Close Reading). Ils ont établi un modèle dans un tableau qui comprend pour chaque compétence une liste de questions à se poser comprenant ce que les élèves devraient être en mesure de faire et les indices ou traces dans les réponses des élèves. Pageau (2023) fait part d'une nuance intéressante à l'heuristique de Wineburg que Lesh (2011) apporte où « l'apprenant doit interroger un texte selon, premièrement, ce qu'il peut y découvrir (selon ce qui est explicitement mentionné), deuxièmement, selon les événements se déroulant à ce moment et les informations que l'on peut

⁶ *Op cit*, repéré à : <https://inquirygroup.org/history-lessons/historical-thinking-chart>

obtenir sur les éléments identifiables dans la source ». Les éléments identifiables concernent « ce qui est implicitement dit dans le texte au sujet de l'auteur, du destinataire et des raisons qu'il a eues de créer cette source, soit le sous-texte »(p. 23).

Cette façon de comprendre la PH comme un processus est aussi abordé par Lévesque (2008) dans la définition qu'il donne de la PH, il l'aborde comme étant le processus intellectuel par lequel un individu maîtrise et s'approprie les concepts et les connaissances de l'histoire qu'il applique de manière critique dans la résolution de problèmes contemporains et historiques.

Dans la même lignée, un modèle a été développé par deux chercheurs de la Colombie-Britannique, Seixas et Morton (2012) (version originale anglaise, traduite et publiée en langue française en 2013). Selon Gibson (2020), c'est un modèle hybride inspiré des approches anglaise, américaine et allemande. Ces auteurs la définissent donc ainsi : « La pensée historique est le processus créatif des historiens pour interpréter les faits du passé, puis pour rédiger les récits qui composent l'histoire » (Seixas et Morton, 2013, p. 2). Selon Seixas et Morton (2013), cette approche de la PH :

repose sur six concepts de la pensée historique qui sont distincts, mais qui sont étroitement reliés. Pour adopter une pensée historique, les élèves doivent pouvoir :

1. Établir la pertinence historique
2. Utiliser des sources primaires
3. Définir la continuité et le changement
4. Analyser les causes et les conséquences
5. Adopter une perspective historique
6. Comprendre la dimension éthique des interprétations historiques.

Ensemble, ces concepts relient la « pensée historique » à des compétences associées à la « connaissance historique ». Dans ce cas, on entend par « connaissance historique » l'acquisition d'une compréhension plus approfondie des événements et des processus historiques grâce à une étude active des textes historiques (Seixas et Morton, 2013).⁷

⁷ Repéré à : <https://histoireperes.ca/les-six-concepts>

Ce modèle se base donc sur six concepts permettant aux élèves de développer leur PH. Gibson (2020) mentionne que ce modèle a été conçu pour qu'il soit communicable et intelligible pour les enseignants et les élèves, en demeurant suffisamment riche pour inviter à des enquêtes sur les problèmes épistémologiques et ontologiques fondamentaux de l'histoire. De plus en plus d'enseignants et de conseillers pédagogiques du Québec se sont familiarisés avec ce modèle dans les dernières années en participant, entre autres, à des sessions de formation données par l'Institut de la pensée historique⁸. Ces concepts de la PH trouvent aussi toute leur pertinence par rapport au PFEQ et aux cadres d'évaluation des apprentissages⁹ du Ministère qui fournissent pour chaque discipline du PFEQ les balises nécessaires à l'évaluation des apprentissages des élèves (MEQ, 2017b). En effet, certains concepts de la PH sont semblables à certaines opérations intellectuelles du cadre d'évaluation des apprentissages.

Ces six concepts sont basés sur « des problèmes inhérents à la construction de l'histoire » (Seixas et Morton, 2013, p.3). En tentant de résoudre ces problèmes, les élèves sont amenés à développer et acquérir des compétences. Ces concepts sont, en somme, des stratégies pour répondre aux six problèmes qu'ils sous-tendent. Fait à noter, il n'y a pas d'ordre ou de séquence dans l'application des concepts. Afin de bien mesurer la portée de chacun de ces six concepts, il s'avère nécessaire de bien comprendre comment fonctionne chacun d'entre eux.

2.2 LES CONCEPTS DE LA PENSÉE HISTORIQUE

Chacun des six concepts de la PH du modèle de Seixas et Morton (2013) sera approfondi dans ce qui suit. Pour chaque concept, un aperçu de son développement sera donné afin de pouvoir être en mesure d'évaluer la compréhension des élèves. Avant d'aborder chaque concept, il importe de mentionner que les concepts se chevauchent. Seixas et Morton (2013) mentionnent que les concepts

⁸ <https://www.histoirecanada.ca/education/perfectionnement-professionnel/institut-de-la-pensee-historique-en-mode-virtuel>

⁹ Le cadre d'évaluation des apprentissages Histoire du Québec et du Canada (2017) détermine des éléments favorisant la compréhension des critères. Sept opérations intellectuelles précisent le critère d'utilisation appropriée de connaissances, soit; situer dans le temps et dans l'espace, établir des faits, dégager des différences et des similitudes, déterminer des causes et des conséquences, déterminer des changements et des continuités, mettre en relation des faits et établir des liens de causalité. (Cadre d'évaluation des apprentissages, MEQ, 2017b)

sont complémentaires, qu'ils fonctionnent les uns avec les autres et qu'ils font partie ensemble du processus de réflexion sur l'histoire. Le graphique 1 présente le rapport entre les concepts de la PH.

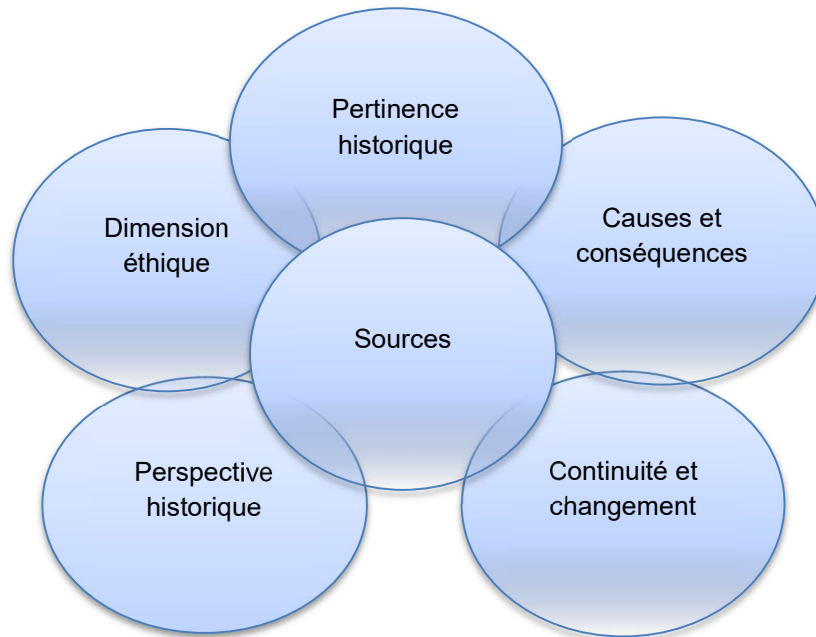


FIGURE 1 : Rapport entre les concepts de la PH

Le premier concept abordé sera celui des sources et de leur interprétation. Ce concept est nécessaire pour le développement de tous les autres concepts. Ce concept se trouve au cœur de la discipline historique. Il se situe donc à la jonction pour développer une PH.

2.2.1 LES SOURCES ET LEUR INTERPRÉTATION

Pour appréhender le passé, les historiens ont recours aux sources. Tous les faits sont documentés par des sources qui sont en elle-même des preuves sur lesquelles les historiens s'appuient pour interpréter le passé et construire un récit historique (Seixas et Morton, 2013). Pour que leur récit soit crédible, les historiens doivent découvrir, choisir, contextualiser, interpréter et corroborer des sources. Celles-ci deviendront des preuves pour asseoir leur argumentation historique (Seixas et Morton, 2013). En ce sens, Lévesque (2013) mentionne que la méthode historique est basée sur la recherche ainsi que l'analyse des sources primaires et secondaires. Une source primaire

est originaire de l'époque ou du phénomène étudié. Elle a été créée en ayant un accès direct à l'événement et à la période historique.

Lévesque (2013) prévient que le travail d'interprétation n'est pas une mince tâche, que la lecture d'une source pour servir de preuve s'avère assez complexe. Il faut en premier lieu établir si la source est fiable ainsi que sa véracité. Il faut s'informer sur l'auteur et le contexte pour décoder le message qui s'inscrit dans la langue et la culture de l'époque. Wineburg et Martin (2009) soutiennent aussi à cet effet que face au faible niveau de littératie des élèves, les sources posent souvent de nombreux défis pour les élèves et anéantissent leur motivation. Pour y remédier, ils proposent comme solution aux enseignants d'adapter les sources en les rendant accessibles aux élèves. Pour eux, l'adaptation des sources permet aux enseignants d'orienter les élèves vers une enquête historique authentique en s'éloignant d'une version de l'histoire qui repose seulement sur le monopole du manuel. Ils formulent donc trois principes pour guider l'adaptation des textes en concentrant, en simplifiant et en prenant soin à la présentation de ces sources afin qu'elles ne soient pas trop denses. Ils espèrent qu'avec la pratique et le coaching, les compétences des élèves s'affineront et les adaptations deviendront moins nécessaires. Les textes ne sont cependant pas les seules formes de sources primaires. Les sites historiques de même que les artefacts des musées peuvent servir de sources primaires. En ce sens, l'étude réalisée par Wallace-Casey (2016) montre que les objets de musée peuvent intervenir dans l'apprentissage des élèves en classe et aider le développement de leur PH.

Pour développer leur PH, les élèves devront aussi pouvoir analyser des sources dites secondaires. Comme le mentionne Lévesque (2013), la démarche historique s'appuie également sur des sources dites secondaires qui sont créées après les sources premières et qui se basent souvent sur des sources premières. Comme elles sont produites après les événements, elles sont donc des témoignages de « seconde main ». Elles peuvent comprendre les récits oraux, les manuels scolaires, les encyclopédies, le récit des historiens, etc. L'origine ne détermine pas toujours s'il s'agit d'une source primaire ou secondaire. Le contexte dans lequel on utilise une source peut déterminer si elle est primaire ou secondaire. Un manuel d'histoire n'est pas une source première si on étudie l'histoire,

mais pourrait l'être si on étudie l'évolution du manuel scolaire. Bien que Lévesque (2013) mentionne que les sources primaires constituent les matériaux de base pour avoir accès au passé, il argue aussi que le fait de recourir à des sources secondaires peut amener les élèves à lire et analyser de façon plus critique leurs manuels scolaires afin de bien comprendre qu'ils ne sont pas source de la « vérité », mais que cela représente un point de vue sur des événements qui est justifié ou non par des sources historiques. Pour Boadu (2020), les enseignants doivent guider les élèves pour examiner les origines des sources, les recouper avec d'autres sources, remettre en question les motivations des auteurs et prendre en considération des contextes.

Quels sont les indices pour observer et évaluer comment un élève arrive à bien interpréter les sources ? Lévesque (2013) propose quelques éléments clés à ce sujet. Tout d'abord, il mentionne que les faits historiques ne sont pas que des informations, ils servent aussi à avancer des arguments. Il prétend ainsi qu'un fait est un aspect de la réalité du passé et que cela constitue des énoncés et non pas l'histoire en soi. Les faits deviennent des preuves pour appuyer des informations. Selon lui, lorsque les élèves ne font que mémoriser le contenu, ils ne travaillent pas avec des preuves. Une analyse critique des sources doit être faite pour bien les comprendre et les interpréter. Il faut être capable de les questionner pour en faire certaines déductions. Il prévient qu'un autre aspect ou concept de la PH doit être mis à profit, soit, l'empathie historique pour arriver à comprendre les témoignages et établir les faits. Pour y arriver, il faut se « mettre dans la peau des témoins de l'histoire » (Lévesque, 2013, p. 32). De plus, celui-ci prévient que la validité des preuves ou des faits dépend des sources employées. De cette façon, quand il s'agit de sources premières, il importe de les évaluer pour voir leur authenticité alors que pour les sources de seconde main, il faut être à même d'évaluer leur réalisme. Un autre aspect important concerne les témoignages primaires qui devront être regardés pour observer leur crédibilité et les témoignages secondaires seront interrogés pour s'assurer de leur légitimité. Boadu (2020) mentionne que l'interprétation des sources peut contribuer à leur compréhension du passé et à l'amélioration des compétences des élèves.

Pour leur part, Seixas et Morton (2013) fournissent aussi des éléments clés pour être en mesure de bien comprendre le concept de sources. Ces éléments clés sont ; le contexte, la

corroboration, l'élément de preuve, l'inférence, l'interprétation, les sources primaire et secondaire ainsi que les traces. Seixas et Morton (2013) fournissent également des repères ou critères pour pouvoir démontrer la compréhension des concepts. Ces critères correspondent aux grandes idées sur chaque concept. Chaque critère est balisé par un point de départ qui est la compréhension limitée et d'un point d'aboutissement représenté par la compréhension approfondie (Seixas et Morton, 2013). Pour bien comprendre, le tableau 1 donne un aperçu du développement du concept de sources et leur interprétation selon les critères qu'ils ont établis.

TABLEAU 1 : Critères du concept de sources (Seixas et Morton, 2013)

Critère	Compréhension limitée	Compréhension approfondie
Contexte historique	Ne tient pas compte de la période de la source pour l'interpréter	Place les sources dans leur contexte historique
Corroboration	Fait des affirmations injustifiées en se basant sur une seule source	Corrobore ses inférences au moyen d'autres sources
Intentions, vision de l'auteur	Ne pose pas de questions sur la création de la source	Recherche les origines de la source et se questionne sur quand, pourquoi et par qui elle a été créée
Interprétation et inférences	Ne remet pas en doute la fiabilité des sources	Fait des inférences perspicaces
Questionnement	Ne sait pas formuler des questions pour interpréter une source	Pose des questions efficaces pour transformer la source en preuve

Pour Seixas et Morton (2013), il existe trois grandes caractéristiques du processus d'utilisation des sources dans une recherche historique. Tout d'abord, il faut poser des questions importantes pour faire avancer la recherche, il faut examiner de façon très méticuleuse les sources dont on dispose et finalement il faut tenir compte du contexte de l'époque pendant laquelle la source a été produite. Ils proposent ainsi cinq critères pour le concept de sources. Le premier critère porte sur l'analyse du contexte du cadre historique de la source. L'élève en ayant une compréhension minimale ne tient pas compte de la période de la source pour l'interpréter alors qu'un élève ayant une compréhension plus approfondie sait placer les sources dans leur contexte en tenant compte des conditions et perceptions qui étaient les plus courantes à l'époque. Le second critère se rapporte au fait qu'une inférence sur une source doit être corroborée, donc confirmée par d'autres sources. Un

élève en ayant une compréhension limitée fera des affirmations en se basant sur une seule source alors qu'un élève ayant une compréhension plus approfondie corroborera ses inférences au moyen d'autres sources (primaires ou secondaires). Le troisième critère concerne le questionnement sur la création de la source. Un élève qui a une compréhension plus limitée ne s'interrogera pas sur la création de la source alors qu'un élève ayant une compréhension plus approfondie recherchera les origines en se questionnant quand, pourquoi, par qui cette source a été produite. Le quatrième critère porte sur le fait que l'histoire est une interprétation qui repose sur des inférences faites à partir de sources primaires. Un élève ayant une compréhension limitée ne remettra jamais en doute la fiabilité des sources alors qu'un élève qui en a une compréhension plus approfondie fera des inférences pertinentes. Finalement, le dernier critère s'attarde sur le fait qu'il faut savoir poser des questions efficaces afin de pouvoir transformer la source en un élément de preuve. Ainsi, un élève qui a de la difficulté ne saura pas formuler des questions pour interpréter la source alors que l'élève qui a une bonne compréhension posera des questions pertinentes qui transformeront la source en preuve pouvant être utilisée dans une argumentation. Pour poursuivre, il sera question d'un second concept qui concerne la pertinence ou l'importance historique.

2.2.2 LA PERTINENCE HISTORIQUE

La pertinence historique est aussi parfois qualifiée d'importance historique. Les deux termes peuvent être utilisés et sont des synonymes. Pour établir la pertinence historique, les historiens sont amenés à décider de ce qu'il est important de savoir sur le passé. Le passé, en lui-même, est impossible à appréhender puisqu'il contient tous les éléments de ce qui est disparu. Il ne peut pas être observé, il en reste des brides à partir de récit, d'un construit qui est l'histoire. Lévesque (2013) mentionne que « l'importance historique est un concept qui permet de décider ce qui est déterminant dans l'histoire à partir de critères précis » (p.5). Il poursuit en ajoutant que l'importance historique permet ainsi aux élèves de mieux comprendre comment les récits sont construits ainsi que de comprendre que le travail historique est sujet à changement.

Pourquoi des faits, événements, personnes, tendances sont-ils importants et d'autres ne les sont-ils pas? Les faits sont retenus parce qu'ils font partie d'un récit qui trouve son écho dans le

questionnement du temps présent (Seixas et Morton, 2013). Par exemple, il y a quelques années, peu d'attention était portée aux faits entourant l'épidémie de grippe espagnole de 1918. Cet événement de l'histoire mondiale était abordé de façon très générale. Depuis 2020, avec la pandémie mondiale de la maladie à coronavirus (COVID19), certains faits de l'épidémie de 1918 ont ressurgi et ont été étudiés, puisqu'ils avaient une portée dans l'actualité. Pour Van Boxtel, Grever et Klein (2015), la visite d'un musée, d'un monument ou d'un site patrimonial peut être utilisée comme ressource pour évaluer la compréhension qu'ont les élèves de l'importance actuelle des événements du passé.

Établir l'importance historique repose sur des éléments clés comme le fait que d'établir l'importance historique est inévitable, car selon Lévesque (2013) c'est essentiel pour la cohérence des récits et la compréhension du passé. Ce dernier mentionne également que c'est une question de perspective selon l'angle adaptée par l'auteur. L'importance historique est ainsi tributaire des buts poursuivis, elle peut varier selon les périodes, le contexte, mais elle n'est pas simplement une question d'intérêt personnel, car les événements retenus doivent être révélateurs d'une situation ou d'un enjeu historique important. Ces éléments clés de Lévesque (2013) rejoignent certains des critères sur lesquels repose la pertinence historique pour Seixas et Morton (2013). Ces critères permettent de décider de ce qu'il est important de retenir sur le passé. Le tableau 2 présente une grille qui situe selon le modèle de Seixas et Morton (2013) l'observation du développement du concept de pertinence historique.

TABLEAU 2: Critères du concept de pertinence historique (Seixas et Morton, 2013)

Critère	Compréhension limitée	Compréhension approfondie
Construction	Incapable de discerner que la pertinence est construite	Reconnait que la pertinence est construite
Révéléateur	Importance seulement selon les conséquences des événements	Explique la pertinence en reliant les changements à ce qu'ils révèlent sur des questions, enjeux historiques ou sur la vie courante
Transformation et preuves	Ne remet pas en question les auteurs ou sources ou se fonde simplement sur son opinion	Expliquer en quoi les événements ont entraîné de profonds changements en le justifiant à l'aide de preuves documentées
Variation	Voit la pertinence comme fixe et constante	Voit qu'elle peut varier dans le temps et d'un groupe à un autre

Pour déterminer la pertinence historique, le premier critère s'attarde sur le fait que la pertinence est un construit et donc que la pertinence doit démontrer qu'elle occupe une place centrale dans un récit. Le deuxième critère est semblable à ce que mentionne Lévesque (2013), voulant que la pertinence doive révéler l'importance en expliquant des problèmes qui persistent ou qui émergent de l'histoire ou de la vie d'aujourd'hui. Le troisième critère consiste à examiner si les événements, personnes ou changements sont pertinents en entraînant des transformations, en ayant de conséquences importantes pour de nombreuses personnes, et ce, sur une longue période. Finalement, Seixas et Morton (2013) rejoignent dans leur dernier critère les écrits de Lévesque (2013) en mentionnant que la pertinence peut varier dans le temps et d'un groupe à un autre. Ainsi, pour Lee et Shemilt (2004), les élèves qui reconnaissent que les récits ne sont pas des copies du passé sont plus susceptibles de comprendre que l'importance historique n'est pas fixe et qu'elle varie en fonction des récits particuliers et des circonstances.

Les éléments clés de la pertinence historique de Seixas et Morton (2013) s'appuient donc sur la durabilité des impacts d'un changement, sur une perspective, c'est-à-dire la vision du monde de l'auteur du récit par sa façon de voir et d'interpréter la réalité, sur la profondeur d'un changement et la quantité de personnes impactées par le changement. Ainsi, un élève ayant une compréhension

limitée est incapable de discerner que la pertinence est construite lorsqu'il consulte un récit ou un manuel. L'élève base l'importance historique que sur les conséquences qu'amènent un événement, une personne ou un changement. Il ne remet pas en question les auteurs ou sources consultées ou se fonde simplement sur son opinion sans appui sur des preuves documentées. Au bout du compte, cet élève perçoit la pertinence historique comme fixe et constante. Pour sa part, un élève ayant une compréhension approfondie sait comment la pertinence dans un récit est construite. Il se montre aussi capable d'expliquer la pertinence en reliant les changements à ce qu'ils révèlent sur des questions, enjeux historiques ou sur la vie courante. Il détermine également la pertinence en expliquant en quoi les événements ont entraîné de profonds changements et en le justifiant à l'aide de preuves bien documentées. Cet élève peut démontrer comment l'importance historique est variable dans le temps et d'un groupe à un autre. Pour poursuivre, le prochain concept traité sera celui des causes et des conséquences.

2.2.3 LES CAUSES ET LES CONSÉQUENCES

Les historiens doivent se pencher et analyser les causes et les conséquences des événements qui sont survenus afin de comprendre leurs enchaînements et leurs retombées. Il s'avère ainsi nécessaire de savoir pourquoi un événement est arrivé et ce qu'il a eu comme répercussion. Pour un événement donné, il faut être en mesure d'étudier les conditions et le rôle des choix ou des décisions qui ont été pris avant, pendant et après. Tous les événements ont des causes et des conséquences à court, moyen et long terme. À ce propos, il est pertinent de savoir que déterminer des causes et des conséquences est également une opération intellectuelle faisant partie du cadre d'évaluation des apprentissages du programme d'histoire du Québec et du Canada (MEQ, 2017b). En effet, comme déjà mentionnée au premier chapitre, la réalisation d'opérations intellectuelles est un élément explicitant le critère d'évaluation portant sur l'utilisation appropriée de connaissances. Pour déterminer l'importance des causes et conséquences, certains critères devraient guider l'élève. Du côté de Seixas et Morton (2013), le tableau suivant montre les critères permettant d'observer le développement de ce concept.

TABLEAU 3: Critères du concept de causes et de conséquences (Seixas et Morton, 2013)

Critère	Compréhension limitée	Compréhension approfondie
Conséquences involontaires	Perçoit les événements passés comme les résultats attendus de plans et d'actions	Fait la différence entre les conséquences prévues et les conséquences involontaires
Influence des causes	Ne reconnaît pas le degré d'influence des diverses causes	Analyse les causes et les classe selon leur degré d'influence
Inévitabilité	Pense que les événements étaient inévitables	Reconnaît que certains événements historiques n'étaient pas inévitables
Interaction des acteurs et des conditions	Voit dans les causes des attributs humains avec l'intention de provoquer les événements	Constata l'interaction des acteurs et de conditions du passé
Multiples causes et conséquences	Cause unique à court terme ou nomme des causes et conséquences énoncées par d'autres sans comprendre la relation de causalité	Détermine de multiples causes et conséquences à court et long termes et reconnaît leurs interrelations

Concernant les causes, il est nécessaire de se questionner à savoir s'il existe une preuve entre la ou les causes et l'événement. Il faut aussi pouvoir déterminer le degré d'influence de chaque cause face à l'événement enquêté. Il importe également de se questionner s'il n'existe pas d'autres explications qui pourraient avoir occasionné l'événement. En ce qui a trait aux conséquences, pour en déterminer leur importance, des critères tels que la profondeur ressentie, l'ampleur des impacts et la durée sont nécessaires.

Lévesque (2013) mentionne qu'il n'est pas aisé d'établir les causes, car ce qui précède n'est pas nécessairement ce qui occasionne un événement. Il faut étudier et organiser les causes qui sont souvent multiples et multidimensionnelles. Les événements entraînent également des conséquences directes et indirectes qu'il faut étudier attentivement. Il importe de prendre en compte le facteur humain. Les personnes et les groupes ont un rôle à jouer dans les changements, qu'ils y soient favorables ou qu'ils y résistent. Selon Lévesque (2013), les gens ont des raisons d'agir (ou de ne pas agir), mais les causes vont au-delà de ces raisons. La causalité est fondamentale parce que le travail

des historiens n'est pas limité au récit d'événements, mais comprend également des tentatives pour en rendre compte (Boadu, 2020).

Il existe quatre éléments clés pour Lévesque (2013), des causes et conséquences. Premièrement, les événements sont souvent liés à des causes diverses et sous-estimées. Il n'y a pas qu'un seul facteur ayant amené un événement. Les multiples causes peuvent provenir de différents aspects de société (social, politique, économique, etc.). Seixas et Morton (2013) vont dans le même sens en expliquant que le changement survient selon de multiples causes et amène de multiples conséquences. Cette interrelation crée ainsi une toile complexe de causes et de conséquences à court et à long terme. Lévesque (2013) évoque en second lieu le fait que ce qui survient immédiatement avant n'est pas nécessairement la cause directe de l'événement. Il faut que l'élève soit capable d'établir dans la succession des événements un lien de cause à effet. De leur côté, Seixas et Morton (2013) mentionnent que les causes, qui amènent à un événement historique particulier, varient dans leur influence, certaines étant plus importantes que d'autres. En troisième lieu, Lévesque (2013), argue que bien que les causes immédiates soient importantes, il ne faut pas négliger de se préoccuper des facteurs sous-jacents. Il mentionne que les historiens se préoccupent de regarder le contexte de l'époque au point de vue social, économique et politique. Selon Seixas et Morton (2013) : « Les événements résultent de l'interaction de deux facteurs : les acteurs historiques, soit les individus ou groupes dont les actions causent des événements historiques ; et les conditions sociales, politiques, économiques et culturelles dans lesquelles ils évoluent » (p.102). En dernier lieu, les chercheurs s'entendent sur le fait que les actions amènent de multiples conséquences qui sont bien souvent imprévues. Il faut pouvoir observer les conséquences directes et indirectes des événements. Les acteurs historiques ne prévoyaient pas les conséquences externes de certaines réactions et ceci amène des conséquences involontaires. Finalement, Seixas et Morton (2013) mentionnent que les événements du passé n'étaient pas inévitables, si une seule condition changeait, tout aurait pu se dérouler autrement.

Comment peut-on observer le développement de cet aspect de la PH chez l'élève ? Pour y répondre, une étude sur la progression de l'apprentissage des opérations intellectuelles des élèves

a été réalisée par Duquette, Monney, Dufour, Pageau et Fontaine (2024). Pour les causes et conséquences, les autrices ont pu établir trois niveaux de développement : novice, intermédiaire et expérimenté. Ainsi, au niveau novice, l'élève est capable de déterminer des causes et des conséquences directes et les regrouper selon des thématiques. Pour le niveau intermédiaire, l'élève est capable de déterminer des causes et des conséquences directes et indirectes, de préciser des liens entre les causes et les conséquences et finalement de faire des regroupements de liens avec des thématiques. Finalement, au niveau expérimenté, l'élève est capable d'argumenter sur le degré d'impact ou d'influence des différentes causes et conséquences, ainsi que d'analyser l'influence des causes et conséquences sur différents groupes sociaux.

Pour déterminer qu'un élève a une compréhension limitée, l'observation montre qu'il nomme des causes et conséquences attribuées par d'autres personnes sans comprendre la relation de causalité, il ne reconnaît pas le degré d'influence des diverses causes ; il voit dans les causes des attributs humains avec l'intention de provoquer les événements ; il ne perçoit les événements passés que comme les résultats attendus de plans et d'actions et pense que les événements passés étaient inévitables. Au contraire, l'élève ayant une compréhension plus approfondie est capable de déterminer de multiples facteurs influents, d'analyser les causes d'un événement historique et de les classer selon leur degré d'influence, de constater l'interaction des acteurs et des conditions du passé, de faire la différence entre les conséquences prévues et les conséquences involontaires et de reconnaître que certains événements historiques n'étaient pas inévitables. Il importe maintenant de s'attarder à un prochain concept de la PH de Seixas et Morton (2013) qui concerne la continuité et le changement.

2.2.4 LA CONTINUITÉ ET LE CHANGEMENT

Tout comme pour les causes et conséquences, déterminer des changements et des continuités fait partie intégrante du cadre d'évaluation des apprentissages du PFEQ (MEQ, 2017b). Pour Seixas et Morton (2013), l'étude de l'histoire doit mener à donner un sens aux courants complexes du passé. Pour y arriver, les historiens analysent la continuité et le changement. Certains éléments ne changent que très peu alors que d'autres subissent des changements plus ou moins

rapides. Pour construire un récit historique, il faut pouvoir déterminer des changements tels que des progrès ou des déclin, ainsi que ce qui s'est poursuivi. Être en mesure d'observer ce concept peut amener de nombreux questionnements pour les élèves. Selon Seixas et Peck (2004), la compréhension du changement dans le temps et les hypothèses sur la continuité sont au cœur de la PH. Tous les individus ont expérimenté dans leur propre vie la continuité et le changement. À ce propos, Seixas et Peck (2004) soulignent que l'expérience directe des élèves concernant le changement est pertinente pour favoriser leur conceptualisation du changement et de la continuité. Des facteurs comme l'âge des élèves et la situation historique peuvent influencer leur compréhension. Plus une personne est âgée, plus elle a vécu et observé de nombreux changements dans sa vie et la société. Les élèves ont une expérience qui semble encore limitée à ce propos. En revanche, certains ont peut-être vécu des situations de changement historique telles que l'immigration, la guerre, ou même un coup d'État. Ce qui fait dire à Seixas et Peck (2004) que ceux qui ont vécu l'instabilité sociale peuvent être plus sensibles aux nuances d'un changement historique profond.

Pour sa part, Lévesque (2013) indique que l'apprentissage de la continuité et du changement « permet avant tout de mettre en perspective notre place dans l'histoire humaine » (p.43). Cet auteur mentionne que c'est grâce à la continuité et au changement qu'il est possible d'observer comment les gens vivaient autrefois et constater si les conditions de vie ont changé ou n'ont pas subi de transformations. C'est en dégagant la continuité et le changement que les élèves peuvent comprendre les conséquences des événements, leur durée et leur ampleur. La continuité et le changement expliquent les enjeux complexes liés aux différences et similitudes associées au passé concernant le rythme et la direction des événements (Boadu, 2020).

Quels sont les critères permettant d'observer que les élèves ont une compréhension de la continuité et du changement ? Seixas et Morton (2013) ont établi quatre critères pour baliser ce concept. Le tableau 4 montre comment il est possible d'observer le développement de la compréhension des élèves sur le concept de continuité et de changement.

TABLEAU 4: Critères du concept de continuité et changement (Seixas et Morton, 2013)

Critère	Compréhension limitée	Compréhension approfondie
Périodisation	Voit les périodes historiques comme fixes	Applique des critères pour définir une période et sait que d'autres définitions peuvent être valables
Processus	Perçoit le changement comme une série d'événements	Détermine des moments décisifs en décrivant les rythmes et directions du changement
Progrès et régression	Voit un progrès ou une régression pour tous	Observe qu'un progrès pour un groupe peut représenter une régression pour un autre
Simultanéité	Ne comprend pas la simultanéité	Utilise la chronologie pour montrer que la continuité et le changement sont interreliés

De son côté, Lévesque (2013) donne cinq éléments clés pour dégager la continuité et le changement. Même si ce dernier indique un élément de plus, il rejoint Seixas et Morton (2013) sur plusieurs points. Premièrement, la continuité et le changement sont interdépendants et perpétuels. Pour Lévesque (2013), les élèves doivent comprendre que l'histoire est une « combinaison complexe de continuité et de changement » (p.43). À cet effet, Seixas et Morton (2013) mentionnent qu'un point de départ est d'établir la succession des événements ou une chronologie. Un élève qui en a une compréhension limitée n'arrive pas à comprendre cette simultanéité alors qu'un élève qui a une compréhension approfondie sait utiliser la chronologie pour montrer que la continuité et le changement sont interreliés. Lévesque (2013) avance que l'un ne va pas sans l'autre, qu'ils sont « intimement liés l'un à l'autre » (p.43). Le deuxième critère concerne le fait que les changements s'opèrent à différents rythmes. Ainsi, certains changements se feront sur une très longue période et seront difficiles à discerner alors que d'autres surviendront de façon très rapide et seront alors plus faciles à observer. Ces changements rapides sont des moments décisifs ou des tournants de l'histoire se trouvant en rupture avec la continuité historique. Pour pouvoir parler de changement, il faut pouvoir établir une chronologie en reliant les événements entre eux. Pour Seixas et Morton (2013), un moment décisif arrive quand le changement modifie sa direction ou son rythme. Un élève qui ne voit le changement que comme une série d'événements possède une compréhension limitée de ce

concept. Cependant, un élève qui détermine des moments décisifs en décrivant les rythmes et directions du changement a une compréhension plus approfondie. Un autre élément important concerne le fait que les changements peuvent être tout autant positifs que négatifs. Les auteurs s'entendent aussi sur le fait qu'une distinction essentielle existe entre le changement et le progrès, entre la continuité et la stagnation. Il faut éviter de percevoir les changements comme un avancement qui va toujours dans le sens du progrès. Il est important selon Lévesque « d'amener les élèves à dissocier le changement du progrès. Tous les changements ne mènent pas nécessairement au progrès » (p.44). Pour Seixas et Morton (2013), le progrès et la régression ne sont que des évaluations très approximatives du changement. Il faut être conscient que selon la perspective ou les conséquences, un progrès peut être une régression pour d'autres. L'élève qui voit une progression ou une régression pour tous en détient une compréhension limitée alors que l'élève qui sait décrire le progrès et la régression et qui peut observer qu'un progrès pour l'un peut être une régression pour un autre démontre une compréhension plus approfondie. Finalement, le dernier élément clé porte sur la périodisation qui aide à organiser la compréhension de la continuité et du changement et qui est nécessaire pour porter un jugement. Pour l'élève qui en démontre une compréhension limitée, les périodes historiques sont fixes et inchangeables. L'élève qui sait appliquer des critères pour définir une période de l'histoire et expliquer pourquoi un autre agencement de période pourrait être construit montre quant à lui une compréhension plus approfondie.

Le concept suivant porte sur la perspective historique. Pour tenter de comprendre les gens du passé, les historiens doivent pouvoir adopter une posture considérant la perspective historique. Comment y arrivent-ils ?

2.2.5 LA PERSPECTIVE HISTORIQUE

La perspective historique signifie comprendre les personnages historiques en examinant leurs diverses visions du monde et les différents contextes historiques dans lesquels les événements se sont produits (Boadu, 2020). Cependant, les croyances et les modes de pensée des gens du passé sont étrangers aux gens d'aujourd'hui. Comme le rapporte Duquette (2011) « le passé est un pays étranger » (traduction libre de « Past is a Foreign Country » de Lowenthal, 1985, cité par

Duquette, 2011, p. 212). Il s'avère donc crucial de ne pas superposer les croyances et les valeurs actuelles dans le passé, ce qui est du présentisme. Pour l'éviter, il faut chercher à comprendre comment les gens du passé pensaient et vivaient selon le contexte de l'époque étudiée et les preuves documentées (Seixas et Morton, 2013).

La capacité de certains auteurs de manuels historiques de pénétrer dans un monde révolu rend ces récits historiques crédibles et passionnants. Afin que les élèves puissent y arriver, ils doivent posséder une bonne compréhension de la période historique et des traces subsistantes. Les élèves doivent selon Lévesque (2013) pouvoir distinguer le passé et le présent. Il s'avère donc primordial que les élèves évitent de faire du présentisme face au passé, ce qui représente l'antithèse de la perspective historique (Lévesque, 2013 ; Seixas et Morton, 2013). Comme déjà mentionné, le présentisme survient lorsque les croyances et valeurs d'aujourd'hui sont transposées au passé. Pour y arriver, les élèves ne devraient pas présumer que les mots ou expressions utilisés par les acteurs historiques ont la même portée ou signification qu'aujourd'hui (Lévesque, 2013). Pour sensibiliser les élèves aux simplifications, au présentisme et aux inexactitudes possibles, les enseignants peuvent les guider par des activités d'enquête historique et de raisonnement liées au patrimoine (Van Boxtel, Grever et Klein, 2015). À cet effet, il s'avère donc essentiel de bien comprendre le contexte dans lequel les actions s'inscrivent pour adopter une perspective historique. Il faut pouvoir contextualiser au niveau social, culturel et émotionnel pour bien situer la vie des témoins et actions du passé. Il faut s'imprégner des mœurs et mentalités de l'époque étudiée. Il existe de nombreuses différences qui distinguent les visions du monde d'aujourd'hui, c'est-à-dire (les croyances, valeurs et motivations) de celles du passé. Il est possible toutefois de se référer à l'expérience humaine universelle, mais il faut faire preuve selon Seixas et Morton (2013) d'une certaine précaution. Il faut aussi prendre en compte que les perspectives historiques sont multiples. Il faut pouvoir reconnaître qu'il existe aussi comme pour le présent, une diversité des points de vue dans le passé. Différents acteurs historiques ont des perspectives différentes sur les événements du passé et il est fondamental de comprendre cela. Pour analyser les différentes perspectives, il s'avère nécessaire que les inférences sur le passé soient basées sur des éléments de preuve (Seixas et Morton, 2013). Les critères permettant d'observer la compréhension des élèves du concept de perspective historique sont présentés dans le tableau 5.

TABLEAU 5: Critères du concept de perspective historique (Seixas et Morton, 2013)

Critère	Compréhension limitée	Compréhension approfondie
Contexte historique	Juge qu'autrefois les gens étaient moins avancés sans tenir compte du contexte historique	Explique les perspectives en les plaçant dans leur contexte historique
Diverses perspectives	Ne voit pas les différentes perspectives dans le passé	Reconnait les diverses perspectives des acteurs
Éviter le présentisme	Fait preuve de présentisme et a donc de la difficulté à comprendre les motivations des acteurs	Se réfère aux expériences universelles avec prudence pour tenter de comprendre les acteurs
Perspective des acteurs	Utilise son imagination face au passé et ne s'appuie pas sur des éléments de preuve	Fait des inférences basées sur des éléments de preuve
Vision du monde	Croit que dans le passé les gens avaient les mêmes croyances, valeurs et motivations qu'aujourd'hui	Trouve de grandes différences entre les visions du passé et celles d'aujourd'hui

Selon les critères du concept de perspective historique, un élève qui montre une compréhension limitée présume que les gens d'autrefois avaient les mêmes croyances, valeurs et motivations qu'aujourd'hui. De plus, l'élève va juger les gens comme étranges ou lents sans prendre en compte le contexte de l'époque. Il pense qu'il n'a qu'à utiliser son imagination et ne s'appuie pas sur des preuves. Finalement, l'élève ne voit pas les différentes perspectives dans le passé. En revanche, un élève montrant une compréhension plus approfondie trouve de grandes différences entre les visions du monde du passé et celles d'aujourd'hui. Il sait se référer aux expériences universelles avec prudence pour tenter de comprendre les gens du passé. Il sait aussi expliquer les perspectives en les plaçant dans leur contexte historique. Il fait des inférences qui se basent sur des éléments de preuve et finalement sait reconnaître les diverses perspectives des acteurs historiques du passé (Seixas et Morton, 2013).

D'autres auteurs traitent plutôt ce concept comme de la compréhension empathique de la perspective historique. C'est le cas de Peck (2021) qui insiste sur le fait que l'empathie historique est ce qui est le plus important pour l'apprentissage de la PH. Pour Boadu (2020), la perspective historique signifie comprendre les personnages historiques en examinant leurs diverses visions du

monde et les différents contextes historiques dans lesquels les événements se sont produits. À cet effet, Peck (2021) constate que de s'intéresser aux croyances, aux objectifs et aux valeurs d'autres personnes est une réalisation intellectuelle difficile. Le plus gros obstacle à la compréhension empathique est l'imposition de valeurs, croyances et attitudes actuelles aux acteurs et aux situations du passé. Peck (2021) mentionne cependant que la plupart des auteurs qui écrivent sur ce sujet sont optimistes et pensent que cette difficulté peut être surmontée par un enseignement approprié et la participation à des activités qui poussent les élèves à examiner leurs propres processus de pensée lorsqu'ils travaillent avec des sources historiques et tentent de comprendre des situations du passé. Certains chercheurs (Ashby et Lee, 1987; Foster et Yeager, 1999; Portal, 1987; Yeager et Foster, 2001 cités dans Peck, 2021) pensent en effet que pour être en mesure de développer son empathie, les élèves doivent s'appuyer sur leur compréhension du contexte, de l'agentivité, des preuves et de l'épistémologie. Pour Hommet (2017), il ne faut pas craindre d'enseigner l'empathie historique même si elle est empreinte d'émotions, car cette émotion si elle est maîtrisée est utile à la compréhension. Boadu (2021) argue qu'il est important que les enseignants guident les élèves pour considérer plusieurs points de vue et éviter le présentisme. Pour sa part, Peck (2021) décrit les cinq catégories hiérarchiques de la compréhension et du développement de l'empathie des élèves en histoire établi par Ashby et Lee (1987). Ces catégories ne sont cependant pas des stades de développement. Une première catégorie où les élèves perçoivent les personnes et les institutions du passé comme n'étant pas aussi intelligentes qu'eux. La seconde catégorie est celle où les élèves utilisent des stéréotypes, non étayés par des preuves, pour expliquer les actions d'un acteur historique. La troisième catégorie concerne les élèves qui sont capables de comprendre les actions en relation avec leur situation spécifique bien que celle-ci soit perçue en termes modernes. Une quatrième catégorie est celle où les élèves comprennent le fait que les personnes et les actions du passé doivent se comprendre dans leur propre contexte. Finalement, une dernière catégorie où les élèves comprennent que les acteurs et les situations spécifiques s'inscrivent dans un contexte sociopolitique et historique plus large (Ashby et Lee, 1987 cités dans Peck, 2021). Pour sa part, Lévesque (2013) jumelle les deux termes en mentionnant que « l'empathie historique vise à adopter

une perspective de l'époque, à comprendre les points de vue, les valeurs, les attitudes et les comportements propres aux acteurs du passé » (p.6).

Le dernier concept de PH présenté concerne la dimension éthique. Cela signifie que les gens portent des jugements sur les acteurs ou événements du passé pour pouvoir affronter les problèmes éthiques actuels. Comment ce concept se déploie-t-il ?

2.2.6 LA DIMENSION ÉTHIQUE

Lévesque (2013) utilise la terminologie de jugement éthique, alors que Seixas et Morton (2013) parlent de dimension éthique. Le terme de dimension éthique étant plus large, c'est celui qui a été choisi pour ce concept. Pour Seixas et Morton (2013), certains événements du passé amènent nécessairement à prendre une position éthique. Il peut s'agir de conflits, d'injustices ou de questions socialement sensibles dans le présent. Lévesque (2013) mentionne pour sa part que les jugements éthiques sont en fait des évaluations du passé ou des actions qui sont examinées selon nos valeurs d'aujourd'hui, mais qui doivent tenir compte des conditions et des normes du passé. Il importe de se demander comment utiliser le jugement face à des circonstances qui sont très différentes du monde actuel. Il s'avère primordial de recourir au jugement moral avec beaucoup de précautions. Plusieurs questions éthiques peuvent surgir face à des événements du passé. Les historiens tentent de cerner cette dimension éthique.

Tout comme, pour adopter une perspective historique, il s'avère nécessaire d'éviter le présentisme en imposant les valeurs contemporaines pour juger le passé. Lévesque (2013) mentionne toutefois qu'il est pratiquement impossible de rester neutre devant certains abus ou événements de l'histoire. Selon lui, il est fondamental de présenter le concept de dimension éthique aux élèves et de les amener à se placer dans le contexte historique de l'époque étudiée. Il faut donc user de plusieurs précautions pour porter des jugements sur le passé. Il faut être conscient que les jugements éthiques sont une forme particulière de jugements de valeur. Cependant, les jugements éthiques peuvent permettre d'évaluer si les actions ou conclusions sont valables ou justifiables sur le point de vue éthique (Lévesque, 2013). Il faut également prendre en compte que les jugements

éthiques peuvent être explicites ou implicites (Lévesque, 2013 ; Seixas et Morton, 2013). Lorsqu'ils rédigent des récits historiques, les auteurs peuvent porter des jugements éthiques implicites ou explicites. Il importe que les élèves apprennent à les reconnaître. Les enseignants doivent guider les élèves afin qu'ils fassent preuve de prudence par une analyse rigoureuse du contexte de l'époque étudiée. L'étude du contexte permet d'éviter la subjectivité pour émettre une opinion. De plus, les élèves doivent comprendre que d'établir la cause n'équivaut pas à établir la responsabilité. Il est capital que les élèves considèrent l'ensemble de la preuve et portent attention à ceux qui avaient un pouvoir décisionnel sur les événements du passé (Lévesque, 2013).

En lien avec la dimension éthique, Seixas et Morton (2013) posent la question centrale de savoir comment l'histoire peut aider les gens à vivre dans le présent. Selon eux, l'évaluation équitable des implications éthiques de l'histoire fait prendre conscience de la responsabilité de se rappeler les contributions, sacrifices et injustices du passé et d'y réagir. Ce qui est en lien direct avec le concept de commémoration dont il sera question dans la seconde partie de ce chapitre. Pour leur part, Seixas et Morton (2013), amènent que la compréhension de l'histoire aide à former des jugements éclairés sur les sujets contemporains, seulement, si on admet les limites des leçons tirées du passé.

Évaluer la compréhension des élèves de ce concept peut sembler représenter un défi. La question est de savoir quels sont les indices pouvant permettre de porter un jugement sur le développement de la compréhension de ce concept de la PH par les élèves. Seixas et Morton (2013) fournissent à cet effet quelques critères favorisant l'évaluation de la dimension éthique. Le tableau suivant présente une grille sur les critères pouvant permettre de situer la compréhension des élèves sur le concept de la dimension éthique.

TABLEAU 6: Critères du concept de dimension éthique (Seixas et Morton, 2013)

Critère	Compréhension limitée	Compréhension approfondie
Contexte historique	Porte des jugements non appuyés par des éléments de preuve	Utilise le contexte historique pour émettre des jugements éthiques
Jugements éclairés	Ne voit pas de liens entre le passé et les sujets contemporains, ou se limite à tirer des conclusions simplistes	Fonde son jugement sur les récits historiques face aux sujets contemporains, tout en reconnaissant les limites des « leçons » du passé
Jugements éthiques implicites ou explicites	Éprouve de la difficulté à lire entre les lignes pour déterminer la position éthique de l'auteur	Reconnaît les prises de position éthiques implicites ou explicites dans les récits
Normes contemporaines	Émet des jugements éthiques sur le passé selon les croyances et mœurs d'aujourd'hui	Évite de fonder son jugement sur les normes contemporaines de bien ou de mal
Responsabilité de se rappeler des contributions, sacrifices et injustices	Réagit avec émotivité: soit il ne voit aucun lien avec le présent, soit il s'y identifie totalement	Évalue équitablement les implications éthiques pour déterminer la responsabilité de se rappeler

Selon le modèle de Seixas et Morton (2013), un élève démontrant une compréhension limitée éprouve de la difficulté à lire entre les lignes pour déterminer la position éthique de l'auteur. De plus, il porte des jugements qui ne sont pas appuyés sur des éléments de preuve du passé, il peut aussi les baser sur les croyances et mœurs d'aujourd'hui. Face aux sacrifices et aux injustices du passé, l'élève peut réagir avec beaucoup d'émotivité et ne voir aucun lien avec le présent ou s'identifier totalement avec certains acteurs du passé. Au bout du compte, l'élève ne voit pas de liens entre le passé et ce qui se passe aujourd'hui et peut se limiter à tirer des conclusions simplistes à propos du passé. En revanche, un élève ayant une compréhension plus approfondie est en mesure de reconnaître les prises de position éthiques implicites ou explicites dans les récits historiques reproduits dans divers médias. Il sait également utiliser ses connaissances du contexte historique pour émettre des jugements éthiques. Il évite de fonder son jugement éthique sur le passé sur les valeurs contemporaines de bien et de mal. De plus, l'élève se montre capable d'évaluer équitablement les implications éthiques des actions historiques afin de déterminer la responsabilité de se rappeler les contributions, sacrifices et injustices du passé et d'y réagir. L'élève fonde son

jugement sur les récits historiques pour faire face aux sujets contemporains, tout en reconnaissant les limites des leçons du passé.

2.3 SYNTHÈSE SUR LES CONCEPTS DE LA PH

Pour conclure sur cette partie du chapitre sur les concepts de la PH, il importe de mentionner que les six concepts s'opèrent souvent en concomitance dans le développement de la PH. Les sources sont souvent au centre et en interaction avec d'autres concepts de la PH. Lorsque l'élève enquête sur le passé à l'aide de sources qu'il interprète, celles-ci l'aident à comprendre la pertinence historique de certains acteurs et événements. Les sources lui permettent de déterminer des causes et conséquences, ainsi que la continuité et le changement. L'élève doit prendre en compte la perspective historique pour établir le contexte de l'époque en se fondant sur les preuves fournies par les sources consultées. Le jugement éthique étant très souvent lié au concept de perspective historique, l'élève doit attribuer une responsabilité en prenant compte du contexte et des différents points de vue. Il doit déterminer si l'acteur historique était en position d'autorité, s'il était au courant de la situation et conscient des conséquences éventuelles. Les jugements éthiques doivent aussi s'appuyer sur des preuves établies par l'interprétation prudente des sources.

À propos du synchronisme des concepts de la PH, Lévesque (2013) rapporte un exemple intéressant. Cet exemple touche autant la perspective ou l'empathie historique que la dimension ou le jugement éthique de la commémoration. Lévesque (2013) relate que pour la commémoration du 250^e anniversaire de la bataille des plaines d'Abraham, la Commission des champs de bataille nationaux du Canada a considéré en 2009 que la reconstitution historique de cette bataille était positive. D'un autre côté, certains nationalistes québécois la percevaient négativement en l'associant à la domination anglophone et à une tragédie nationale. Cet exemple vient démontrer à quel point la commémoration demande de l'empathie en touchant la dimension affective et éthique de la PH. Il démontre également les différentes perspectives face au passé. Certains événements du passé sont connotés positivement ou négativement selon différentes perspectives. Cela montre comment la commémoration peut être délicate face à certains événements traumatiques du passé. Cela montre également comment la commémoration est liée à plusieurs des concepts de la

PH. La question est de savoir comment définir et circonscrire ce que signifie la commémoration. Dans la dernière section de ce chapitre, il sera donc question du concept de commémoration.

2.4 LA COMMÉMORATION

Le concept de commémoration invite au souvenir d'événements, à la remémoration de moments importants du passé. Les sites mémoriaux constituent des exemples pouvant servir à la commémoration. Celle-ci est liée à la mémoire du passé et de l'histoire. Il faut toutefois user de précaution, car la commémoration offre la possibilité d'instrumentalisation à des fins partisans (De Cock, 2016 ; Innes et Sharp, 2018 ; Marcus, 2007). Il faut donc en être conscients dans l'enseignement et amener les élèves à y réfléchir lorsqu'ils sont en présence de lieux ou d'objets commémoratifs. Dans ce qui suit, il sera tout d'abord traité des aspects sensibles de la commémoration, pour ensuite regarder comment favoriser la réflexion des élèves par l'enquête historique. Il sera question par la suite de l'évaluation du concept de commémoration.

2.4.1 LES ASPECTS SENSIBLES DE LA COMMÉMORATION

De nombreuses recherches récentes portant sur la commémoration ont abordé les aspects sensibles qu'elle amène (Boffa, 2017 ; Dalisson, 2011 ; De Cock, 2016 ; Gibson, 2020 ; Haight, Wright, Aldridge et Alexander, 2019 ; Hommet, 2012, 2017 ; Jaunin, 2016 ; Innes et Sharp, 2018 ; Kello, 2016 ; Marcus, 2007). Pour leur part, Innes et Sharp (2018) relatent que la mondialisation grandissante des dernières décennies a favorisé la montée de programmes de commémoration nationaliste et de l'identité nationale. En ce sens, pour De Cock (2016), les programmes d'histoire ont pour objectif de forger un sentiment collectif en faisant appel aux émotions. Ce sentiment collectif rejoint souvent le sentiment nationaliste. La commémoration peut ainsi être reliée à l'aspect émotif de même qu'à l'empathie historique. Pour Seixas et Morton (2013), la commémoration est associée à la dimension éthique de la PH. Les élèves sont placés face aux problèmes éthiques de la présence du passé dans le présent. Cette présence se manifeste par un puissant symbole de la commémoration, soit les monuments commémoratifs nationaux. Ces monuments peuvent faire office de lieu de rassemblement collectif pour la commémoration et le

souvenir. Ceci est particulièrement le cas en ce qui a trait aux guerres mondiales avec la célébration du jour du Souvenir. En ce sens, De Cock (2016) invite à la prudence sur l'instrumentalisation de l'histoire si l'on utilise la commémoration pour correspondre à des valeurs et considérations nationales. Elle mentionne que sans prétendre qu'un programme scolaire est uniquement conçu dans un objectif mémoriel: « force est de penser celui-ci comme un instrument de politique publique (éducative) reposant sur une interprétation du passé. L'école publique fabrique, tout autant qu'elle relaie, une mémoire nationale » (p.59). La mise en garde qu'elle fait porte sur le fait que ce n'est pas tant l'aspect émotif ou sensible qui menace l'apprentissage de l'histoire par la commémoration, mais le fait de se trouver dans un paradigme de vérité pratiquement officielle. Marcus (2007) va dans le même sens en suggérant cependant que les musées et les mémoriaux donnent des occasions pour les élèves de développer leur compétence de PH, pourvu qu'ils puissent être analysés et critiqués comme des artefacts et des représentations subjectives du passé.

Dans toute activité visant la commémoration, il importe donc de porter une grande attention au déploiement du concept de commémoration afin d'éviter des dérives. De Cock (2016) met en garde de ne pas s'éloigner de l'histoire de la guerre en tentant d'y superposer la lutte contre les discriminations. Elle prévient qu'il ne faut pas infléchir la commémoration à la reconquête des valeurs passées. Il est donc important à cet effet de miser davantage sur le lien passé-présent et sur les finalités civiques. Il s'avère ainsi essentiel que la commémoration soit axée sur l'enquête historique pour que les élèves se questionnent, cherchent et se trouvent face à des questions historiques. Cela permet d'analyser comment les lieux de commémoration (monuments, musées, sites commémoratifs) permettent ou empêchent l'apprentissage de l'histoire et de la PH. De nombreux enseignants considèrent que les musées font autorité et ne demandent pas aux élèves d'évaluer la façon dont les musées présentent le passé, négligeant ainsi le potentiel des musées à promouvoir la pensée historique (Marcus, Levine et Grenier, 2012). Des études réalisées en contexte muséal démontrent comment le questionnement et l'enquête historique permettent aux élèves de développer leur questionnement critique face aux artefacts et aux récits qui leur sont présentés dans un musée (Meunier, 2018 ; Wallace-Casey, 2016).

Si le terrain de la commémoration est délicat, il ne faut donc pas pour autant l'écarter. Pour Hommet (2017), la rencontre avec les témoins du passé permet de rapprocher les élèves de l'histoire et une prise de conscience. Il importe alors d'amener les élèves à développer leur questionnement et sens critique. Marcus (2007) mentionne que les films, musées et mémoriaux sont la source de connaissances historiques pour beaucoup d'adultes. Cependant, ces sources ne présentent pas souvent un compte-rendu transparent de l'histoire qu'ils représentent, il apparaît donc primordial pour Marcus (2007) d'enseigner aux élèves les compétences d'interprétation et d'analyse face aux musées et mémoriaux. De cette façon, les visites de musées et mémoriaux ont le potentiel d'augmenter l'empathie historique et la motivation par un apprentissage pratique pour les élèves en leur permettant de donner un sens au passé tout au long de leur vie présente et future (Marcus, 2007 ; Marcus, Levine, Grenier, 2012).

2.4.2 FAVORISER LA RÉFLEXION PAR L'ENQUÊTE HISTORIQUE

Pour Meunier (2018), les lieux commémoratifs offrent la possibilité d'enrichir, d'appuyer ou de nuancer l'histoire enseignée en classe. Ils portent une mémoire collective et peuvent contribuer à la construction de la PH. De plus, elle insiste sur le fait qu'ils offrent une occasion de mettre les élèves en relation avec des contenus historiques qui sont différents de ceux de la classe ou de leur manuel scolaire. Meunier (2018) insiste sur le fait que la visite de lieux commémoratifs doit s'inscrire dans une démarche de stratégie pédagogique pour favoriser les apprentissages. Le Groupe de recherche sur l'éducation et les musées (GREM) a d'ailleurs mené des recherches qui ont permis de dégager un modèle de situation pédagogique basé sur l'interrogation, l'observation et l'appropriation de l'objet commémoratif supporté selon une démarche de recherche portant sur le questionnement, la cueillette de données, l'analyse et la synthèse. Cette démarche comporte trois étapes : préparation, réalisation et prolongement. Ce modèle est donc tout à fait compatible avec la démarche et la méthode pour développer la PH. Ce qui porte à penser que les tâches de commémoration qui sont soigneusement préparées sont susceptibles d'amener le développement de la PH. Pour sa part, Jaunin (2016) mentionne que pour commémorer il faut faire des choix pour donner un sens. La commémoration

doit proposer des objectifs et des apprentissages spécifiques. La commémoration n'est pas simplement une célébration, elle prend appui sur l'interrogation.

Dans le même sens, Uhrmacher et Tinkler (2008) suggèrent un cadre d'analyse afin de favoriser une analyse réfléchie des monuments commémoratifs. Les trois points d'analyse qu'ils proposent comportent une analyse du référent, c'est-à-dire de la personne ou de l'événement qui est commémoré ; une analyse de sa conception, soit les choix esthétiques et figuratifs faits lors de la création du monument et finalement une analyse de la réception se concentrant sur le sens que les individus retirent d'un monument commémoratif. Ces auteurs arguent que les monuments étant des représentations de la mémoire collective, il s'avère donc essentiel de considérer comment ces souvenirs sont construits. Uhrmacher et Tinkler (2008) mentionnent que les monuments ont beau être statiques, la mémoire collective, elle, ne l'est pas. La mémoire collective est une mémoire active qui engage à la fois le passé et le moment présent. Le fait de participer au discours de la mémoire collective rend l'histoire vivante et dans le présent pour les élèves. Ces derniers devraient faire partie de ce discours et ils devraient examiner de quelle manière le passé est ou n'est pas vivant dans la mémoire collective. Uhrmacher et Tinkler (2008) concluent en disant que les monuments peuvent être un moyen efficace d'engager activement les élèves dans l'histoire en les impliquant dans le discours de la mémoire collective. L'étude attentive d'une guerre ou d'un conflit peut favoriser chez les élèves des dispositions qui conduisent à un examen critique des structures sociétales et un désir d'équité et de justice sociale. Les élèves pourraient éventuellement jouer un rôle important dans la création de futurs monuments commémoratifs, ce qui interpelle à reconceptualiser l'acte et l'art de la commémoration.

Pour sa part, Marcus (2007) présente un guide d'activités et d'outils pour l'utilisation des sites mémoriaux comme vecteurs de développement des compétences des élèves pour penser historiquement. Ces activités ont comme but de promouvoir la PH en les guidant dans leur réflexion et leur évaluation. Ceci devant se réaliser dans une perspective historique des récits de l'histoire et de l'utilisation de preuves historiques. À cet effet, il importe de se questionner pour savoir comment il est possible d'évaluer le développement du concept de commémoration des élèves.

2.4.3 ÉVALUER LE DÉVELOPPEMENT DU CONCEPT DE COMMÉMORATION

Certains auteurs proposent différentes stratégies pour développer une approche critique face au concept de commémoration. Tout d'abord, Innes et Sharp (2018) ont relié l'évaluation du développement du concept de commémoration avec le niveau de conscience historique de Rüsen (traditionnelle, exemplaire, critique et génétique). Alors que pour De Cock (2016), les projets pédagogiques en lien avec la commémoration devraient être liés aux étapes de l'enquête historique afin de mesurer l'apprentissage de l'histoire. Quant à Marcus (2007), les mémoriaux sont des sources historiques devant être critiquées, analysés et évalués par une réflexion critique. Ce qui s'apparente à la PH. Ce qui amène à penser qu'il est possible de lier l'évaluation de la compréhension du concept de commémoration des élèves aux différents concepts de la PH, notamment la pertinence, la perspective historique et la dimension éthique.

À cet effet, dans une étude récente, Lévesque (2023) affirme que d'apprendre à s'engager avec un monument commémoratif est un acte complexe de compréhension et de compétence narrative. Il croit que les enseignants ont une importante responsabilité d'aider les jeunes à donner du sens à des infrastructures mnémoniques controversées. Il faut considérer qu'elles servent à ancrer la culture dans le temps et l'espace et offrent aux membres d'une communauté des moyens de se référer au passé pour orienter leur vie pratique. Lévesque (2023) propose donc un modèle original d'analyse permettant de réfléchir à la posture que les élèves vont prendre lorsqu'il est question d'analyser un objet commémoratif. Ainsi, Lévesque (2023) s'appuie tout comme Innes et Sharp (2018), sur la théorie de la conscience historique de Rüsen. Lévesque (2023) présente les monuments comme un type distinctif d'infrastructures mnémoniques de la culture historique. Il suggère un modèle conceptuel pour donner un sens aux différents « types » ou façons de s'engager dans ces infrastructures commémoratives. Ce modèle de Lévesque (2023) propose ainsi des types ou postures de commémoration qu'il a caractérisés comme: « *preservational, analytical, hypercritical and reflexive* » qui ont été traduites pour l'étude présente comme des types de commémoration: « conservateur, analytique, hypercritique et réflexif ». Pour avoir un aperçu de ce cadre d'analyse, le tableau suivant présente chaque type de commémoration selon différents critères qui concernent

l'histoire et la commémoration, la position face aux monuments ainsi que l'utilité des monuments commémoratifs.

TABLEAU 7: Typologie du concept de commémoration (Lévesque, 2023)

Critères et types	Histoire et commémoration	Position face aux monuments	Utilité des monuments commémoratifs
Analytique	Analyse le passé en termes d'expériences de changements temporels et de leçons précieuses	Monuments sont expliqués en fonction de leur évolution et leurs différences	Servent d'exemple à certains types de commémoration (révérence, condamner, appeler à l'action, etc.) pour orienter la vie et instruire les citoyens
Conservateur	Vision traditionnelle de la commémoration	Nécessité de les entretenir et préserver comme moyen de maintenir une certaine tradition mémorielle	Servent de guide pour une vision traditionnelle et stable face aux opinions radicales et à l'incertitude
Hypercritique	Commémoration doit se faire selon les représentations, points de vue et valeurs morales d'aujourd'hui	Des représentations anachroniques d'une autre époque qui correspondent mal à notre époque moderne	Nécessité de les démolir et les remplacer pour concevoir des représentations des points de vue et valeurs morales d'aujourd'hui
Réflexif	Histoire permet d'expliquer l'évolution et comment les individus étaient commémorés avant. Capacité de penser historiquement (contexte, multiples récits, perspectives, etc.)	Monuments ont de multiples perspectives et significations, contexte varie selon le temps, culture, public. Vision large et globale de la temporalité des monuments	Monuments servent à révéler historicité des infrastructures. Monuments forme de commémoration qui amènent des récits à perspectives multiples

Ce nouveau modèle permet d'aider les élèves à analyser et conceptualiser leur pensée lorsqu'ils réfléchissent aux commémorations ainsi qu'à développer des manières plus complexes d'interagir avec les infrastructures mnémoniques dans la société. Quelles sont les caractéristiques de chaque type de commémoration ?

Tout d'abord selon Lévesque (2023), le type « conservateur » représente l'individu qui se préoccupe le plus de la manière d'entretenir et de préserver les monuments comme moyen de maintenir une certaine tradition mémorielle considérée comme nécessaire pour orienter la vie dans le présent. Une telle personne s'engagera dans une enquête, une réflexion historique et une narration

comme un moyen de générer une histoire utilisable qui servira de guide dans l'établissement d'une vision traditionnelle pour stabiliser l'avenir face aux opinions radicales et à l'incertitude.

Le type « analytique », quant à lui, représente l'individu qui analyse le passé en termes d'expériences de changements temporels et leçons précieuses. Les monuments sont expliqués en fonction de leur évolution et leurs différences. Ils servent d'exemple à certains types de commémoration (révérence, condamner, appeler à l'action, etc.). À ce titre, ils offrent des exemples utiles pour orienter la vie dans le temps et instruire les citoyens à travers les leçons qu'ils peuvent en tirer (Lévesque, 2023).

Pour sa part, le type « hypercritique » représente selon Lévesque (2023) l'individu qui considère les monuments comme des représentations anachroniques d'une autre époque qui correspondent mal à notre époque moderne. Les démolir et les remplacer est considérée comme nécessaire pour concevoir des représentations plus contextuelles de la société actuelle à travers des contre-récits qui servent à justifier les points de vue et valeurs morales d'aujourd'hui.

Finalement, pour Lévesque (2023) le type « réflexif » porte une vision plus large et globale de la temporalité et des monuments en tant que formes de commémoration au fil du temps. Pour lui, l'étude des monuments sert à révéler l'historicité des infrastructures mnémoniques ainsi que ses propres relations avec elles. L'histoire permet d'expliquer comment les individus étaient commémorés au cours des époques historiques et ce qui a amené à l'évolution des actes de commémoration au fil du temps. La capacité de penser historiquement repose sur la construction et la déconstruction de monuments aux multiples perspectives et significations, permettant de réaliser que le contexte et le sens varient selon le temps, la culture et le public, limitant la capacité à généraliser ou imposer un cadre moral. Les monuments sont donc une forme particulière de commémoration qui génère des récits à perspectives multiples.

2.5 RETOUR SUR LE CADRE CONCEPTUEL

Pour conclure sur ce cadre conceptuel, il importe tout d'abord de rappeler que la définition de la pensée historique qui a été retenue est celle de Duquette (2011) qui se rapporte à un processus

en vue de répondre à une problématique par une interprétation prudente des sources et qui se compose de deux éléments, soit la perspective et la démarche historiques. Seixas et Morton (2013) présentent un modèle de PH qui comporte six concepts ; la pertinence historique, les sources, la continuité et le changement, les causes et les conséquences, la perspective historique et la dimension éthique. Chacun de ces concepts comporte des critères permettant de porter un jugement sur la compréhension qu'en ont les élèves. Ces concepts sont rarement isolés et se manifestent simultanément. En ce qui concerne, le concept de commémoration, une activité fondée sur la commémoration permet de solliciter plusieurs des aspects de la PH tel que la pertinence, la perspective historique et la dimension éthique. Pour évaluer la posture de commémoration, le modèle conceptuel présenté par Lévesque (2023), avec ses quatre différents types ou façons de s'engager face aux monuments commémoratifs (conservateur, analytique, hypercritique et réflexif), apparaît comme une avenue intéressante à explorer.

Le prochain chapitre présente la méthodologie qui a été retenue pour mener cette étude sur la commémoration en lien avec le développement de la PH.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre traite du processus méthodologique qui a été retenu pour mener à bien ce projet de recherche. Celle-ci cherche à connaître l'impact d'activités pédagogiques de commémoration sur le développement de la pensée historique (PH). Pour ce faire, il sera tout d'abord question de la posture choisie pour cette recherche. Ce choix a été fait afin de documenter et comprendre en profondeur le phénomène étudié. Les outils méthodologiques retenus sont ensuite abordés et comportent trois éléments. Premièrement, l'administration d'un pré-test est examinée. Ce pré-test a comme objectif de mesurer le niveau de développement initial de la PH des participants. Le choix du thème ainsi que chacune des questions et des concepts qu'elles sous-tendent sont explicités. En second lieu, les tâches portant sur la commémoration et la PH sont précisées. Chacune des tâches est expliquée et les buts pédagogiques sont aussi détaillés. Par la suite, le post-test est présenté. L'objectif de celui-ci est de permettre de vérifier lors de l'analyse si les tâches réalisées lors des activités de commémoration ont permis de faire progresser le développement de la PH des élèves.

Dans la seconde partie de ce chapitre, il est question de l'enseignement, de la mise à l'essai et de l'observation des tâches dans deux classes de quatrième secondaire de la Rive-Nord de Montréal. L'échantillon et la population sont décrits pour aborder par la suite la méthode de traitement des données obtenues. Le chapitre se termine avec la description du profil des enseignants, du déroulement des activités et des conditions de l'expérimentation dans chacune des deux classes.

3.1 ÉPISTÉMOLOGIE DE RECHERCHE

Premièrement, il importe de rappeler que la question de cette recherche est de comprendre dans quelle mesure la réalisation de tâches de commémoration peut contribuer au développement de la pensée historique des élèves en quatrième secondaire. Les objectifs poursuivis comportent la conception de tâches de commémoration basée sur la PH afin de pouvoir les piloter en classe. Par la suite, ces tâches permettront d'effectuer une analyse des réponses des élèves pour être à même

de vérifier et d'identifier les éléments de la PH qu'elles amènent à développer. Le but étant de comprendre la relation entre les tâches de commémoration et le développement de la PH. Pour ce faire, la posture adoptée est de paradigme qualitatif interprétatif (Savoie-Zajc, 2013). Compte tenu des objectifs mentionnés, le choix d'une recherche qualitative était approprié, car comme Savoie-Zajc (2013) le mentionne : « au cœur du projet de toute recherche qualitative réside la finalité de comprendre et de donner du sens à un phénomène étudié » (p.7). Cette recherche est de nature interprétative puisqu'elle vise à comprendre la dynamique du phénomène étudié en ayant un accès privilégié au travail des élèves (Savoie-Zajc et Karsenti, 2018).

La méthodologie choisie pourra permettre une réflexion intéressante en fonction des objectifs de recherche. Le but est de proposer une façon de faire pouvant contribuer à l'avancement des savoirs concernant le développement de la PH des élèves. La finalité est donc de comprendre ce phénomène. Est-ce qu'il existe un lien entre la commémoration et le développement de la PH des élèves ? La posture adoptée vise à produire une interprétation d'un phénomène comme le mentionnent Gaudet et Robert (2018). L'objectif poursuivi rejoint en conséquence ce dont Savoie-Zajc (2013) fait état, à savoir que l'intention est « une compréhension riche et en profondeur du phénomène étudié, dans un contexte et un temps donné » (p.8). En conséquence, la décision qui en a découlé est d'effectuer une recherche selon un paradigme qualitatif. Cette recherche sera exploratoire puisque le phénomène est mal connu et a besoin d'être documenté.

L'étude réalisée s'inspire du modèle de la recherche-action, au sens où celle-ci a été adaptée aux prérogatives de la réalisation d'un mémoire de maîtrise. La construction de la PH nécessite des stratégies pédagogiques demandant une interaction entre l'enseignant et les élèves. Le modèle de recherche-action a été choisi, puisque celle-ci se réalise en milieu naturel et peut avoir comme buts le changement, la compréhension des pratiques, l'évaluation, la résolution de problèmes, la production de connaissances ou l'amélioration d'une situation donnée (Lavoie, Marquis et Laurin, 1996). Ce type de recherche vise le changement, la transformation d'une situation pédagogique (Coulombe, 2021). Les enseignants doivent participer et sont partie prenante de ce changement et de cette amélioration. Le modèle d'une recherche-action offre une méthode pertinente pour répondre

à l'expérimentation de cette recherche qui souhaite documenter si l'administration de tâches de commémoration en classe d'histoire peut contribuer au développement de la PH des élèves de quatrième secondaire.

Cette recherche se base également sur une inspiration de la Recherche Design en Éducation parce que du matériel pédagogique est créé, expérimenté et observé en classe. L'intention est de connaître l'impact d'activités pédagogiques de commémoration sur le développement de la PH. Selon Class et Schneider (2013), la Recherche Design en Éducation (RDE) « se caractérise principalement par un processus flexible d'analyse-design-évaluation-révision de l'intervention et par une contribution théorique » (p.4). Ces auteurs précisent que cette approche de recherche « produit un savoir destiné à être utilisé pour améliorer l'éducation » (p.7). Cela rejoint l'objectif de la recherche qui souhaite offrir des modèles de tâches de commémoration permettant de favoriser le développement de la PH des élèves en quatrième secondaire. La RDE peut à la fois être vue comme une forme de recherche-action par son objectif de transformation que comme une forme de science du design qui vise à créer un savoir stable (Class et Schneider, 2013). Cette étude n'est cependant pas totalement une RDE puisque l'aspect itératif n'a pas été réalisé.

Dans la partie qui suit, une présentation sera faite premièrement sur les choix concernant les outils méthodologiques utilisés. Par la suite, chacun des outils utilisés et les objectifs qui s'y rattachent seront détaillés.

3.2 OUTILS MÉTHODOLOGIQUES

Pour mener cette recherche selon les objectifs déjà établis, le protocole de recherche a été organisé en plusieurs étapes. Dans un premier temps, il s'est avéré nécessaire de prendre une mesure initiale sur l'état de développement de la PH des élèves. Dans un second temps, des tâches d'apprentissage sur la commémoration ont été expérimentées en classe. Finalement, dans un troisième temps, un post-test a été passé afin de vérifier si la PH des élèves s'est développée. Le tableau 8 explicite ces trois étapes.

TABLEAU 8: Étapes du protocole de recherche

Étape	Description	Objectifs poursuivis
1	Administration d'un pré-test	Situer le niveau de développement de pensée historique des élèves
2	Tâches d'apprentissage	Enseignement et observation en classe de tâches commémoratives permettant de travailler la pensée historique
3	Administration d'un post-test	Situer à nouveau le niveau de pensée historique des élèves après la passation des tâches en classe afin de voir s'il a évolué

Le choix d'utiliser un pré et un post-test a été fait comme dans d'autres études telles que Greene, Bolick et Robertson (2009) l'ont réalisé dans le but de mesurer l'état de connaissances antérieures et celles acquises après l'apprentissage. Comme ils le mentionnent, ces types de mesures ont démontré leur efficacité dans plusieurs études précédentes (Azevedo, Cromley et al., 2004; Azevedo et al., 2005; Greene et Azevedo, 2007; Moos et Azevedo, 2008 cités par Greene, Bolick et Robertson, 2009).

Dans ce qui suit, chacune des étapes et des buts du protocole de recherche sont détaillés.

3.2.1 ADMINISTRATION D'UN PRÉ-TEST

Le questionnaire du pré-test a comme objectif de permettre de situer le niveau de développement de la PH des élèves avant le début de la réalisation des tâches. Le pré-test comporte un dossier documentaire (voir Annexe 2) comprenant 7 documents de diverses natures (textes et iconographies) et un questionnaire (voir Annexe 3) comportant sept questions ouvertes de nature qualitative. Chacune des questions posées se rapporte à l'un des concepts de la PH et de la commémoration. Le tableau ci-dessous fait la correspondance entre chaque question du pré-test avec les concepts de la recherche et leurs critères.

TABLEAU 9: Questions du pré-test et concepts visés par la recherche

Concept	Question	Critères associés
Sources	1. Comment les sources que tu as consultées pour les rébellions t'ont-elles permis d'en apprendre plus sur cette période de l'histoire ?	<ul style="list-style-type: none"> • Contexte historique • Corroboration • Interprétation et inférences • Questionnement
Pertinence historique	2. Est-ce que les événements entourant les rébellions des Patriotes affectent encore les gens aujourd'hui ?	<ul style="list-style-type: none"> • Révélateur • Transformation et preuves
Causes et conséquences	3. Selon toi, quelles conséquences les rébellions ont-elles eues sur la société d'hier et d'aujourd'hui ? Explique ta réponse.	<ul style="list-style-type: none"> • Conséquences involontaires • Inévitabilité • Interaction des acteurs et des conditions • Multiples causes et conséquences.
Continuité et changement	4.a) Selon toi, quels sont les changements qui ont été apportés par les rébellions ? b) Qu'est-ce qui n'a pas changé ?	<ul style="list-style-type: none"> • Processus • Progrès et régression • Simultanéité
Perspective historique.	5. Donne un exemple sur les différences entre les croyances, les valeurs et les motivations d'aujourd'hui et celles des Patriotes	<ul style="list-style-type: none"> • Contexte historique • Éviter le présentisme • Perspective des acteurs • Vision du monde
Dimension éthique	6. Selon toi, est-ce que les Patriotes ont eu raison de se rebeller ? Explique ta réponse.	<ul style="list-style-type: none"> • Contexte historique • Jugements éclairés • Normes contemporaines.
Commémoration	7. Selon toi, devrait-on commémorer les rébellions et les Patriotes aujourd'hui ? De quelle manière ?	<ul style="list-style-type: none"> • Histoire et commémoration, position face aux monuments • Utilité des monuments (Types : analytique, conservateur, hypercritique, réflexif).

Le choix a été fait de créer le pré-test sur un sujet que les élèves ont préalablement vu en troisième secondaire. Le thème sélectionné se rapporte aux rébellions de 1837-1838. La décision de réaliser le pré-test sur ce thème se justifie par le fait de trouver un élément du PFEQ que les élèves maîtrisaient déjà pour qu'ils se sentent confortables et qui comporte des similitudes pour la commémoration. À ce stade, les élèves n'ont pas encore vu en classe la Première Guerre mondiale (PGM), sujet sur lequel porteront les tâches de commémoration. Le pré-test ne portait pas sur la PGM

afin d'éviter un phénomène de redondance par rapport aux tâches de commémoration. Les élèves avaient la possibilité de consulter le dossier documentaire afin de répondre au questionnaire. Il n'y avait pas de méthode imposée, les élèves pouvaient le faire selon leur préférence et leur bagage. Le tableau 10 apporte une description sur chaque document du dossier documentaire.

TABLEAU 10: Description des documents du dossier documentaire du pré-test

Document	Description	Type de document
Chronologie de la Conquête aux Rébellions	Rappel de la chronologie de la Conquête aux rébellions de 1837-1838	Ligne du temps moderne
1 Louis-Joseph Papineau	Courte description de Louis-Joseph Papineau accompagné de son portrait	Texte et image d'époque (Histoire des Canadiens-français de Benjamin Sulte, 1882)
2 L'assemblée des Six-Comtés	Texte et iconographie sur l'assemblée des Six-Comtés en octobre 1837	Texte moderne, iconographie d'époque faite par Charles-Alexander Smith en 1891
3 Une rébellion armée	Texte et iconographie traitant des différentes batailles et de l'issue de la rébellion armée	Texte moderne et iconographie d'époque de Charles Beauclerk sur l'affrontement de St-Eustache (1840)
4 Affiche pour la capture de Louis-Joseph Papineau	Affiche bilingue de 1837 offrant 4,000 piastres une récompense pour la capture de Papineau.	Document d'époque (1 ^{er} décembre 1837)
5 Les pendants	Texte et iconographies sur François-Marie-Thomas (Chevalier) de Lorimier et les pendants du 15 février 1839.	Texte moderne, iconographie moderne de Louis-Joseph Papineau écrivant et iconographie d'époque de la pendaison par Henri Julien (1852-1908)
6 L'interprétation des historiens sur les rébellions de 1837-1838	Interprétation de deux historiens; Maurice Séguin et Fernand Ouellet, sur la portée des rébellions de 1837-1838 avec deux iconographies.	Textes modernes, Maurice Séguin (1968) et Fernand Ouellet (1980). Deux iconographies d'époque 1- <i>Les insurgés à Beauharnois</i> par Katherine Jane Ellice (novembre 1838) et 2- <i>Attaque contre St-Charles (1837)</i> de Charles Beauclerk (25 novembre 1837)
7 La commémoration des rébellions aujourd'hui	Texte et iconographies portant sur la commémoration des rébellions aujourd'hui. Des iconographies l'accompagnent.	Texte moderne comprenant quatre iconographies; deux iconographies modernes représentant le drapeau des Patriotes, une iconographie datant de 1916 nommée le « Vieux de '37 » et une iconographie d'époque de la prison Neuve de Montréal par J. Duncan (1839).

Les élèves devaient répondre aux sept questions du pré-test à l'aide du dossier documentaire. L'analyse des réponses des participants a permis de situer le niveau de développement de la PH afin de le comparer après la réalisation des tâches de commémoration avec le post-test. L'étape suivante est celle de la création de la SEA portant sur la commémoration de la PGM et qui sera administrée et observée par la suite.

3.2.2 CRÉATION D'UNE SITUATION D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

Plusieurs activités touchant la commémoration incluant la PH ont été conçues ou adaptées afin de pouvoir les expérimenter en classe avec des élèves. Ces différentes tâches sont regroupées dans une SEA planifiée pour être réalisée pendant deux cours d'une durée de 75 minutes. L'objectif étant de documenter l'impact de tâches de commémoration sur le développement de la PH. Le choix du sujet s'est porté sur la Première Guerre mondiale (PGM). Cette décision a été prise pour plusieurs raisons. Premièrement, comme déjà mentionné, la PGM fait partie du PFEQ en quatrième secondaire, avec notamment dans la précision des connaissances, l'effort de guerre des hommes et des femmes (MEQ, 2017a). Pour bien permettre l'arrimage des tâches avec le programme, certaines ont été liées avec un autre aspect du PFEQ soit les opérations intellectuelles qui se trouvent dans le cadre d'évaluation des apprentissages. (MEQ, 2017b) En second lieu, des sources premières sur la PGM sont aisément accessibles en ligne afin que les élèves puissent les interpréter pour produire une tâche finale consistant en la réalisation d'une biographie d'un soldat mort au combat.

Les tâches produites ont été soumises aux enseignants participant à la recherche. Certaines modifications ont pu y être apportées selon leurs suggestions dans le but de les mettre dans le coup et de les faire participer à la conception et l'administration de la tâche. L'intention était que les tâches reflètent la réalité de la classe. Puisque cette recherche s'inspire d'une approche de RDE, il semblait évident de faire en sorte d'inclure « la participation de toutes les parties prenantes pour bénéficier de leur expertise dans l'élaboration et l'analyse du design » (Class et Schneider, 2013, p.8). Il importe de mentionner ici que la situation était délicate puisque les enseignants étaient en négociation et en moyens de pression comportant des journées de grève qui ont amené une compression du temps

pour l'apprentissage en classe. Il était primordial de s'assurer que les tâches proposées étaient réalistes compte tenu du contexte vécu par les enseignants et les élèves.

Dans ce qui suit, une présentation sera faite de chacune des tâches proposées pour les deux périodes de cours. Les objectifs poursuivis seront détaillés ainsi que leur pertinence pour cette recherche (tâches disponibles en annexes 4 et 5). Il importe de mentionner tout d'abord que les élèves ont deux cahiers en main. Le premier est un journal de bord (annexe 4) et le second est un dossier documentaire (annexe 5). C'est dans le journal de bord que les élèves ont consigné leurs réponses, mis à part la production finale qui pouvait se réaliser sur un support numérique. Il sera question pour la suite de chaque tâche qui se trouve dans le journal de bord. Celles-ci sont mises en parallèle avec les éléments du dossier documentaire afin d'aider les élèves à réaliser la tâche demandée.

3.2.2.1 TÂCHES DU PREMIER COURS

Les deux premières tâches du premier cours portent sur les monuments commémoratifs. La première tâche est présentée dans la figure 2. Cette tâche se trouve dans la version intégrale dans l'annexe 4.

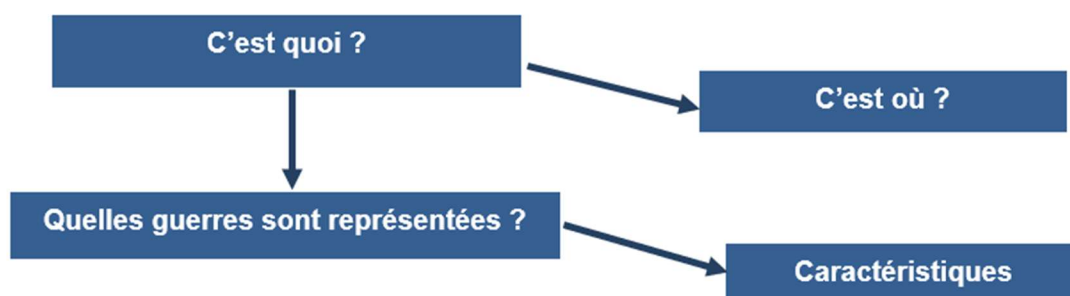


FIGURE 2: Comprendre les cénotaphes

Il s'agit de réaliser un organisateur graphique afin de comprendre les cénotaphes ou monuments commémoratifs. À partir de différentes photos de monuments sur la PGM en Europe et

au Canada, les élèves doivent se questionner sur ce que sont les cénotaphes ou monuments. Ils doivent regarder où ils sont, les guerres qui sont représentées et les différentes caractéristiques des monuments. Il sera ainsi possible de les comparer pour constater les points communs et ce qui diffère d'un monument à l'autre. Le tableau 11 présente une synthèse des objectifs de cette tâche ainsi que sa pertinence pour cette recherche.

TABLEAU 11: Objectif et pertinence de la tâche 1 (premier cours)

Tâche 1 (premier cours)	Remplir l'organisateur graphique pour comprendre ce que sont les cénotaphes.
Objectif	Amener les élèves à découvrir et comprendre ce que sont les monuments commémoratifs.
Pertinence pour la recherche	<ul style="list-style-type: none"> • Première occasion de penser historiquement en amenant les élèves à réfléchir sur la pertinence des monuments (concept de pertinence historique) • Constater différentes perspectives dans ceux-ci (concept de perspective historique). • Introduction sur le concept de commémoration.

Le but de cette tâche est de faire une amorce afin d'amener les élèves à comprendre la nature des monuments commémoratifs. Cette tâche a été conçue pour être administrée en grand groupe pour permettre une introduction à la SEA. Les liens avec les concepts de la PH sont d'établir la pertinence et de percevoir la perspective historique. Il s'agit donc de regarder différentes photos de monuments qui se trouvent dans le dossier documentaire (consulter l'annexe 5). Le tableau 12 présente une description de chacun des monuments du dossier documentaire.

TABLEAU 12: Description des monuments commémoratifs de la tâche 1

Monument	Description
La Réponse	Monument commémoratif de guerre du Canada (Ottawa) accompagné d'un court texte descriptif du monument.
Porte de Menin	Mémorial situé à Ypres en Belgique.
Le Soldat en méditation	Mémorial canadien à Saint-Julien, près d'Ypres en Belgique accompagné d'un court texte descriptif.
Monument des Braves	Cénotaphe de la ville de Terrebonne, en banlieue de Montréal avec le panneau d'interprétation de la ville.

À partir de ceux-ci, les élèves complètent l'organisateur graphique afin d'être en mesure de comprendre ce dont il s'agit (c'est quoi ?), où ils se situent (c'est où ?), quelles guerres y sont représentées et quelles en sont les caractéristiques communes et les différences. Il s'agit d'une introduction générale sur les monuments avant de s'attarder sur un monument plus local. La seconde tâche est en continuité avec la première. Après avoir regardé différents monuments commémoratifs sur la guerre au Canada et en Europe, les élèves se concentrent sur un monument local. Le but de cette tâche est d'approfondir la réflexion des élèves par rapport aux monuments commémoratifs en leur présentant un monument plus « local ».

TABLEAU 13: Objectif et pertinence de la tâche 2 (premier cours)

Tâche 2 (premier cours)	Évaluer un monument commémoratif
Objectif	Amener les élèves évaluer un monument commémoratif et à réaliser la présence du passé dans la vie actuelle.
Pertinence pour la recherche	<ul style="list-style-type: none"> • Approfondir la compréhension et la réflexion des élèves sur les monuments commémoratifs. • Comporte des éléments de PH avec la pertinence historique, la continuité et le changement ainsi que la dimension éthique. • Permet de susciter la réflexion sur le concept de commémoration en prenant position sur le monument et en observant son utilité.

Le monument de Terrebonne a été choisi puisque les écoles ciblées se trouvent à proximité et ce cénotaphe est connu. Dans le dossier documentaire, les élèves peuvent observer différentes photos du monument sous différents angles. On retrouve aussi le libellé du panneau d'interprétation de la ville qui se nomme « un livre à ciel ouvert ». Cette tâche est une adaptation d'une activité proposée par Seixas et Morton (2013) pour évaluer un monument commémoratif concernant la dimension éthique (FR 6.6 Évaluer un monument commémoratif, p.213). Le tableau 14 présente le lien entre certaines questions de la tâche et les concepts énoncés dans le cadre conceptuel.

TABLEAU 14: Correspondance entre des questions et les concepts de la recherche

Concept	Question	Critère
Continuité et changement	Si on le construisait aujourd'hui penses-tu qu'il aurait la même apparence ? Pourquoi ?	Simultanéité
Pertinence	L'endroit où se trouve le monument est-il important ? Approprié ? Pourquoi ?	Révélateur
Dimension éthique	Quel est le but de ce monument ? Que veut-on nous faire apprendre du passé ?	Responsabilité de se rappeler
Commémoration	Que penses-tu de ce monument ? Quelle est ta réaction devant lui ?	Position face aux monuments

Seixas et Morton (2013) mentionnent que toutes les activités qu'ils proposent peuvent être modifiées afin de correspondre au contenu enseigné. Certaines questions ont donc été reformulées afin de simplifier la compréhension pour les élèves. D'autres questions ont été supprimées afin que la tâche ne soit pas trop chronophage. Il importe aussi de rappeler que les élèves sont généralement plus conditionnés à faire des tâches selon des modalités qui ne leur demandent que de lire, surligner, annoter et compléter des exercices (Boutonnet, 2013). Il a été ainsi suggéré aux enseignants de faire lire les documents aux élèves et de faire en grand groupe les questions 1, 2 et 3a. Les autres questions portant sur la réflexion personnelle des élèves devaient se faire individuellement.

Un autre choix a été de se concentrer davantage sur la pertinence et un peu moins sur la dimension éthique pour commencer la SEA. En effet, la dimension éthique est un concept un peu plus difficile à maîtriser pour les élèves, et ce, pour plusieurs raisons. Tout d'abord, comme discuté préalablement dans la problématique de cette recherche, les élèves ont de la difficulté à comprendre la nature interprétative de l'histoire (Duquette, 2011). Seixas et Morton (2013) mentionnent que pour arriver à reconnaître les positions éthiques « les élèves doivent comprendre que les récits historiques sont par nature des interprétations » (p.179). Deuxièmement, pour arriver à porter un jugement éthique équitable, les élèves doivent faire preuve d'empathie historique. Selon Peck (2021), le plus gros obstacle à la compréhension empathique est l'imposition de valeurs, de croyances et d'attitudes pressenties aux acteurs et aux situations du passé. En ce sens, si les élèves ne sont pas familiers avec les concepts de la PH, Seixas et Morton (2013) allèguent que les élèves ont tendance à juger

durement le passé sans aucune nuance, soit c'est blanc, soit c'est noir. Ils ne perçoivent pas les zones d'ombre des expériences humaines authentiques et portent leur jugement sur le passé selon les normes et mœurs actuelles. En conséquence, il a été décidé de ne pas commencer la SEA en mettant l'accent sur les différences entre les normes éthiques de l'époque et celles d'aujourd'hui. L'idée étant de ne pas confronter les élèves en partant à une tâche plus difficile risquant de les désengager. Le concept sera toutefois mis plus en avant avec les élèves lors de la seconde période de la SEA.

Avant de réaliser la tâche 3, les élèves avaient la possibilité de donner une première réponse ou hypothèse aux deux questions problèmes portant sur le cours. La première question était en lien avec le concept de sources : « À ton avis, comment a-t-on appris ce que l'on sait de la PGM et des soldats qui ont participé à l'effort de guerre ? » La seconde question était en lien avec le concept de pertinence : « Selon toi, pourquoi a-t-on décidé qu'il était important de se souvenir de la PGM et des soldats qui y ont participé ? ». Après avoir amorcé la tâche 3, ils avaient la possibilité de bonifier leur réponse.

La troisième tâche est la tâche principale, le cœur de cette SEA. Il s'agit d'effectuer une recherche dans des sources primaires et secondaires afin de se documenter sur un soldat de la PGM. Le tableau suivant présente les objectifs de cette tâche centrale ainsi que sa pertinence pour la recherche.

TABLEAU 15: Objectif et pertinence de la tâche centrale

Tâche 3 (tâche centrale)	Effectuer une recherche dans des sources primaires et secondaires sur un soldat afin d'écrire un hommage sur un soldat de la PGM
Objectif	Amener les élèves à travailler avec des sources premières afin qu'ils puissent prendre conscience de ce que les gens de l'époque ont vécu et à s'insérer dans l'histoire comme expérience humaine.
Pertinence pour la recherche	<ul style="list-style-type: none"> • Permet aux élèves de travailler plusieurs concepts de la PH : sources, causes et conséquences, perspective historique et dimension éthique. • Suscite la réflexion sur la commémoration

Les élèves pouvaient réaliser cette tâche individuellement ou en équipe de 2. Ils devaient consulter le dossier militaire d'un soldat qui est décédé pendant la guerre. Les dossiers des soldats

canadiens de la PGM ont été numérisés et se trouvent dans une base de données accessible en ligne sur le site de Bibliothèque et Archives Canada¹⁰. Cette tâche est une adaptation du projet « Lest We Forget » ou en français « Nous nous souviendrons d'eux »¹¹ qu'un enseignant de Smiths Falls en Ontario, Blake Seward, a conçu. Les élèves doivent donc consulter et chercher des informations dans le dossier militaire du soldat choisi. Les élèves effectuent une recherche dans les sources primaires et secondaires (voir en annexe 5), afin de recueillir des informations sur le soldat et mieux comprendre la vie des gens de l'époque. Au cours de la tâche, ils doivent corroborer les informations du dossier en consultant d'autres sources telles que le livre du Souvenir de la PGM, la mémoire virtuelle de guerre du Canada et la base de données des circonstances de la mort qui fournit des détails sur la façon dont le soldat a été tué. Tous les liens pour accéder à ces ressources sont disponibles dans le dossier documentaire (annexe E). Par la suite, les élèves ont eu à produire un hommage par une biographie de ce soldat. Cette tâche a été prévue pour s'échelonner sur les deux cours. En effet, lors du deuxième cours, les élèves poursuivaient leur recherche dans le but d'écrire l'hommage sur leur soldat.

En travaillant avec les sources pour effectuer la tâche, les élèves sont à même d'interpréter et de faire des inférences perspicaces. Ils sont amenés à poser des questions pertinentes pour transformer la source en preuve, à placer les sources dans leur contexte historique et à corroborer les inférences au moyen d'autres sources.

Pour produire la biographie, les élèves travaillent le concept de perspective historique en effectuant des inférences basées sur des éléments de preuve, en expliquant les perspectives selon leur contexte historique et en se référant aux expériences universelles avec prudence pour tenter de comprendre les acteurs. Les élèves sont amenés à percevoir les diverses perspectives des acteurs et à explorer les différences entre les visions du passé et celles d'aujourd'hui. Cette tâche permet

¹⁰ Disponible en ligne, référé à : <https://www.bac-lac.gc.ca/fra/decouvrez/patrimoine-militaire/premiere-guerre-mondiale/dossiers-personnel/Pages/dossiers-personnel.aspx>

¹¹ Disponible en ligne, référé à : <https://bibliotheque-archives.canada.ca/fra/collection/aide-recherche/patrimoine-militaire/nous-nous-souviendrons/Pages/nous-nous-souviendrons.aspx>

aussi d'aborder le concept de causes et conséquences ; en déterminant de multiples causes et conséquences à court et long termes avec leurs interrelations ainsi qu'en constatant l'interaction des acteurs et de conditions du passé. Finalement, le concept de dimension éthique est travaillé en évitant de fonder leur jugement sur les normes contemporaines de bien ou de mal, en utilisant le contexte historique s'ils émettent des jugements éthiques. La production de la biographie donne aussi l'occasion d'aborder le concept de commémoration ainsi que le concept de dimension éthique et son critère qui consiste en la responsabilité de se rappeler des contributions, sacrifices et injustices du passé.

À la fin de la première période, les élèves ont eu la possibilité de revenir sur les questions problèmes de ce cours en complétant leurs réponses provisoires.

3.2.2.2 TÂCHES DU DEUXIÈME COURS

Pour amorcer le second cours, deux questions de recherche demandent aux élèves de donner une réponse provisoire avant de faire une première tâche. La première question est en lien avec le concept de sources : « Comment peut-on évaluer différentes interprétations sur l'importance de la bataille de la crête de Vimy ? » La seconde question est en lien avec le concept de dimension éthique : « Comment les circonstances de la Première Guerre mondiale peuvent-elles nous éclairer aujourd'hui ? ». À la fin de la période, les élèves ont la possibilité de bonifier leur réponse.

Après cette amorce, la première tâche du deuxième cours porte sur l'évaluation de deux interprétations de la bataille de la crête de Vimy afin d'en dégager des différences et des similitudes. Cette tâche est également une adaptation d'une activité proposée par Seixas et Morton (2013) (p.69 à 71). Le tableau 16 présente les objectifs et la pertinence de cette tâche pour la recherche.

TABLEAU 16: Objectif et pertinence de la tâche 1 (seconde période)

Tâche 1 (seconde période)	Évaluer deux interprétations de la bataille de la crête de Vimy
Objectif	<ul style="list-style-type: none"> • Amener les élèves à comprendre différentes interprétations à propos de la bataille de la crête de Vimy. • Dégager des similitudes et des différences.
Pertinence pour la recherche	<ul style="list-style-type: none"> • Travailler le concept de sources par; l'interprétation et les inférences, le questionnement, les intentions et la vision de l'auteur, le contexte historique et finalement la corroboration. • Travailler le concept de perspective historique en reconnaissant diverses perspectives des acteurs.

Dans le dossier documentaire (annexe 5), les élèves ont à consulter différentes sources dont l'interprétation d'un historien et d'un journaliste sur l'importance de cette bataille, des lettres, des photos et des témoignages. Le tableau qui suit donne une description et le type de chaque document.

TABLEAU 17: Description des documents sur la bataille de la crête de Vimy

Document	Description	Type de document
Mémorial national du Canada à Vimy	Détails sur la date de sa construction, les circonstances et son architecture.	Photo et texte moderne
Interprétation de l'historien Tim Cook	Commentaires de l'historien sur l'importance de la bataille de Vimy	Site Web du Musée canadien de la guerre
Interprétation de Michael Valpy	Opinion du journaliste Michael Valpy sur l'importance de la bataille de la crête de Vimy	Texte journalistique paru le 7 avril 2007 dans le journal <i>The Globe and Mail</i>
A	Lettre du lieutenant Clifford Wells à sa mère	Document d'époque (20 avril 1917)
B	Opinion du Général Arthur Currie, officier supérieur canadien lors de la Première Guerre mondiale	Citation tirée du manuel « Vimy Ridge: The making of a myth » de Michael Valpy
C	Extrait du journal de guerre de l'ambulance de campagne canadien no11, 4 ^e division	Document d'époque
D	Citation du Generalleutnant Alfred Dieterich de la 79 ^e division d'infanterie de réserve allemande à la bataille de la Crête de Vimy	Document d'époque (avril 1917)
E	Soldats canadiens revenant de la crête de Vimy	Photo d'époque (mai 1917)

La tâche a été prévue pour travailler avec différentes interprétations selon le concept de sources. Pour faciliter la réalisation de l'activité par les élèves, un tableau a été produit intégrant les différentes questions. Les élèves ont comme consigne de lire d'abord les extraits de deux sources écrites par des spécialistes sur la bataille de la crête de Vimy dans le dossier documentaire. Ils sont à même de constater que leurs conclusions sont très différentes. Ils doivent par la suite lire les sources (A à E) afin de les analyser afin de répondre aux différentes questions du tableau.

À la suite des suggestions d'un des enseignants, qui avait déjà expérimenté la tâche proposée par Seixas et Morton (2013), elle a été passablement adaptée en raison principalement du temps nécessaire à sa réalisation. Pour la première question, les réponses sont déjà données aux élèves pour les documents A à D dans le tableau à remplir. Pour la deuxième question, la réponse du document A est déjà donnée. Les autres cases sont à remplir en consultant le dossier documentaire. La question qui demandait à l'élève si la source confirmait ce qu'ils savaient ou si elle remettait en question ce qu'ils pensaient savoir sur la bataille de Vimy a été complètement enlevée. La tâche peut se faire en grand groupe plutôt qu'en équipe pour prendre moins de temps.

Les trois questions qui guident l'interprétation des sources A à E sont premièrement pour examiner l'auteur de la source et pourquoi elle a été produite. Dans un second temps, il s'agit de relier la source avec l'une ou l'autre des interprétations (Cook ou Valpy). Dans un troisième temps, les élèves doivent déterminer comment cette source permet d'améliorer leur compréhension. Finalement, les élèves doivent prendre position sur l'une ou l'autre des interprétations. On leur demande ensuite si les preuves étaient suffisantes pour prendre position. Le tableau 18 montre les questions de la tâche.

TABEAU 18: Questions de la tâche 1 (deuxième cours)

QUESTIONS POUR ANALYSER LES SOURCES	A	B	C	D	E
1- Qui a créé cette source ? Quand? Pourquoi ?	Lieutenant Clifford Wells 20 juillet 1917, Lettre à sa mère	Général Arthur Currie Information manquante	Ambulance de campagne canadienne no 11, 4 ^e division	Generalleutnant Alfred Dieterich, 79 ^e division d'infanterie de réserve allemande Crête de Vimy, avril 1917	
2. Cette source appuie laquelle des deux interprétations ? Comment ?	Cook La plus grande victoire				
3. Comment cette source améliore ta compréhension?					
Laquelle des deux interprétations est la plus crédible (Tim Cook ou Michael Valpy)					
As-tu assez d'éléments de preuve pour arriver à une conclusion ? Pourquoi ?					

La seconde tâche de ce deuxième cours travaille le concept de commémoration. Le tableau qui suit détaille les objectifs de cette tâche pour cette recherche.

TABEAU 19: Objectifs et pertinence de la tâche 2 (deuxième cours)

Tâche 2 (deuxième cours)	Déterminer l'importance de la commémoration aujourd'hui
Objectifs	Amener les élèves à mettre en perspective la commémoration.
Pertinence pour la recherche	<ul style="list-style-type: none"> • Approfondir la compréhension des élèves sur le concept de commémoration. • Prendre position aux monuments et d'expliquer leur utilité. • Réfléchir sur les symboles de la commémoration en regard de l'histoire. • Travailler la dimension éthique en amenant les élèves à évaluer équitablement les implications éthiques pour déterminer la responsabilité de se rappeler.

Cette tâche a comme visée de travailler et discuter avec les élèves sur des événements ou éléments commémoratifs comme le *jour du Souvenir* qui est célébré le 11 novembre. Elle permet de travailler le concept de dimension éthique et de mettre en perspective la commémoration. Les élèves sont amenés à prendre position face aux monuments et à réfléchir aux symboles de la commémoration comme le jour du Souvenir et le port du coquelicot. Pour réaliser cette tâche, les élèves ont à leur disposition dans le dossier documentaire (annexe 5), différents liens de sites Web. Les élèves doivent expliquer ce qu'est le jour du Souvenir et à leur avis pourquoi il est important ou non de le célébrer. Ils se questionnent sur les façons de se souvenir avec le port du coquelicot ou la lecture du poème « Au champ d'honneur ». Finalement, ils doivent déterminer et expliquer si les mémoriaux sont ou non un moyen efficace pour se souvenir de la PGM et des soldats qui y ont combattu. Aussi, ils doivent se questionner pourquoi la commémoration semble se célébrer différemment au Québec que dans le reste du Canada. Le tableau 20 donne une description des ressources des différents sites Web.

TABLEAU 20: Liens Web pour réaliser la tâche sur la commémoration

Site Web	Informations pertinentes
<i>Anciens combattants du Canada</i>	Une journée pour se souvenir, des façons pour se souvenir, des informations sur lieutenant-colonel John McCrae ¹² et des événements commémoratifs importants
Revue électronique <i>Kayak</i>	« En souvenir de la Grande Guerre » (Au Champ d'honneur), produite par <i>Histoire Canada</i> et destinée aux jeunes
<i>L'Encyclopédie canadienne</i>	Traite du <i>Jour du Souvenir</i> au Canada
<i>Je me souviens</i> ¹³	Propos portant sur le port du coquelicot
Musée canadien de la guerre	Concernant le <i>Jour du Souvenir</i> et le coquelicot
Photos	Mémoriaux et cimetières britanniques en Europe

¹² Le poème « In Flanders Fields », a été composé par un médecin canadien John McCrae qui a participé à la Première Guerre mondiale. Il a été publié en décembre 1915 dans un magazine. Il est rapidement devenu un poème très populaire au Canada et ailleurs. Il a été traduit dans de nombreuses langues dont en français et s'intitule « Au champ d'honneur ». Le port du coquelicot en est inspiré. Le poème est devenu le symbole des sacrifices des combattants de la Première Guerre mondiale. Il est encore à ce jour, récité lors des cérémonies du jour du Souvenir au Canada et ailleurs dans le monde. <https://www.veterans.gc.ca/fra/remembrance/people-and-stories/john-mccrae>

¹³ Le site *Je me souviens* est un site éducatif qui a été développé pour le 100^e anniversaire de la bataille de Vimy en 2017.

Les élèves ont le temps restant de la période afin de compléter leur recherche pour produire la biographie d'un soldat. Ce qui termine la SEA. Dans ce qui suit, il sera question de l'expérimentation et de l'observation de cette SEA.

3.2.3 L'ADMINISTRATION ET L'OBSERVATION DE LA SEA

La création de la SEA sur la commémoration comportant des éléments du modèle de PH de ce cadre conceptuel avait donc comme objectif d'être enseignée et expérimentée en classe. Les élèves ont donc été mis au travail par leur enseignant après leur avoir donné les consignes nécessaires à la réalisation des différentes tâches de la SEA. Les élèves ont été observés pendant la réalisation des tâches. La définition de l'observation retenue pour cette recherche est : « une activité du chercheur qui interagit dans un milieu, où il passe un temps relativement long afin de documenter de façon détaillée les expériences qui y sont vécues » (Gaudet et Robert, 2018 inspirés de Peretz, 1998 : 48, p.108). Cette observation a été réalisée à découvert puisqu'avant même de commencer il avait été préalablement expliqué aux enseignants ainsi qu'aux élèves participants l'identité de la personne responsable et les objectifs de la recherche. L'intention de l'observation en classe était de vérifier comment les tâches basées sur la commémoration étaient réalisées par les élèves et de quelle manière les concepts de la PH étaient mobilisés. Une grille d'observation a été créée et utilisée afin de documenter les observations faites en classe. La grille dans sa version intégrale se trouve en annexe 6. Le tableau suivant donne un aperçu de celle-ci.

TABLEAU 21: Grille d'observation sur le développement des concepts

Concept observé	Quand?	Comment?
Commémoration		
Sources		
Pertinence		
Causes/conséquences		
Continuité/changement		
Perspective		
Jugement éthique		
Autre		

L'observation était ouverte puisque la grille d'observation est minimale, l'objectif était de s'adapter au milieu et aux interprétations suscitées. Comme le mentionne Gaudet et Robert (2028), « l'observation ouverte repose sur une grille d'observation minimaliste et fluide. Le chercheur vise à déterminer ce qui importe sur le terrain » (p.125). Le but était de pouvoir adapter le questionnement au fur et à mesure que l'observation en classe s'est réalisée (Gaudet et Robert, 2018). Des notes ont été prises sur les situations que l'administration de la tâche a permis d'observer. Il a été envisagé initialement de filmer l'administration et l'observation de la tâche. Cela aurait pu permettre de rapporter de façon précise les éléments et ce qui aurait été manqué dans l'observation. Finalement, cette méthode a été laissée de côté étant donné que cette façon de faire peut « générer une énorme quantité de matériel » (Gaudet et Robert, 2018, p. 121). Il a donc été décidé de plutôt se baser sur l'observation et l'analyse des données. Pour faire suite à l'observation de la SEA, un post-test a été administré.

3.2.4 L'ADMINISTRATION D'UN POST-TEST

Le questionnaire post-test (consulter l'annexe 7) a été conçu avec comme objectif de permettre de vérifier si les tâches de commémoration que les élèves ont réalisées amènent un développement de leur PH. Il permet de comparer la compréhension des élèves avec le pré-test réalisé avant les tâches de commémoration. Ce questionnaire de nature qualitative comporte six questions ouvertes. Chacune des questions posées se rapporte à l'un des concepts de la PH et de la commémoration. Des critères des concepts sont aussi associés à ces questions du post-test. Celui-ci a été conçu pour être relativement semblable au questionnaire du pré-test afin de pouvoir comparer les réponses des élèves avant et après la réalisation de la SEA.

Le tableau suivant relie donc chaque question avec les concepts et critères de la recherche.

TABEAU 22: Questions du post-test selon les concepts de la recherche et leurs critères

Concept	Question	Critères associés
Sources	1. Comment les sources premières que tu as consultées pour faire la biographie de ton soldat t'ont permis d'en apprendre plus sur la Première Guerre mondiale ?	<ul style="list-style-type: none"> • Corroboration • Contexte historique • Intentions, vision de l'auteur • Interprétation et inférences • Questionnement
Pertinence historique	2. Pour faire suite à ta recherche, quels événements considères-tu comme étant importants pour la PGM ?	<ul style="list-style-type: none"> • Révélateur • Transformation et preuves
Causes et conséquences	3. Quelle est selon toi la conséquence la plus déterminante de la Première Guerre mondiale?	<ul style="list-style-type: none"> • Interaction des acteurs et des conditions • Conséquences involontaires • Multiples causes et conséquences
Continuité et changement	4. Selon toi, comment les événements de la Première Guerre mondiale ont-ils amené des changements dans la société d'aujourd'hui ? Qu'est-ce qui n'a pas changé ?	<ul style="list-style-type: none"> • Périodisation • Processus • Progrès et régression • Simultanéité
Perspective historique	5. Est-ce que la perspective (point de vue) des soldats est prise en compte quand on étudie la PGM? Explique ta réponse.	<ul style="list-style-type: none"> • Diverses perspectives • Perspectives des acteurs
Dimension éthique	6. Avons-nous une obligation de nous souvenir des soldats morts durant la PGM ? Explique.	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilité de se rappeler
Commémoration		<ul style="list-style-type: none"> • Histoire et commémoration

Contrairement au pré-test, il n'y a pas de dossier documentaire associé au questionnaire. Le post-test porte sur les contenus que les élèves ont réalisés lors de la SEA et il leur était possible de consulter les sources déjà travaillées en classe. Cette manière de faire permettait d'éviter une forme de redondance dans les tâches et assurer un meilleur engagement des élèves. Le but du post-test est de comparer les réponses obtenues aux réponses du pré-test afin de voir s'il y a une évolution dans l'habileté des élèves à employer les concepts de la PH lorsque confronté à un problème d'ordre historique. Pour plus de commodité, le questionnaire du post-test a été inséré dans le journal de bord des élèves (voir annexe 4).

Dans la partie qui suit, il sera question de la collecte des données avec la population, la participation, les enseignants, le déroulement des activités et la méthode pour le traitement des données obtenues.

3.3 COLLECTE DE DONNÉES

Pour pouvoir expérimenter la SEA, il fallait obtenir l'aval d'une direction d'école qui a fait ensuite parvenir le nom d'enseignants qui pouvaient être contactés afin de leur proposer cette expérimentation. Une fois les enseignants identifiés, il s'agissait de voir avec eux dans quel groupe classe ils souhaitaient faire l'expérimentation. Par la suite, la recherche a été présentée en classe aux élèves en leur demandant leur consentement individuel (voir certificat éthique en annexe 1). Dans ce qui suit, la population sera décrite ainsi que le profil de chacun des enseignants.

3.3.1 POPULATION

Les enseignants de deux écoles publiques différentes ont accepté de participer à ce projet. Les deux écoles ciblées se trouvent dans le même centre de services scolaire qui se situe sur la Rive-Nord de Montréal. La population est donc constituée de deux groupes d'élèves en histoire de quatrième secondaire de deux écoles. L'échantillon est donc composé d'un total de 51 élèves, ayant accepté de participer à l'expérimentation.

La première école secondaire (école A; classe de Joseph-Arthur¹⁴) se compose d'une clientèle plutôt favorisée et l'indice de milieu socio-économique se chiffre à 2. L'école accueille des élèves de première à cinquième secondaire, du secteur régulier et de l'adaptation scolaire. Selon le projet éducatif de l'école, en 2019-2020, 1600 élèves fréquentaient l'établissement qui se trouve en hausse de clientèle depuis les dernières années. Près de la moitié des élèves de l'école sont inscrits dans l'un des programmes sportifs que l'école offre¹⁵.

¹⁴ Nom fictif

¹⁵ Données provenant du projet éducatif de l'école (2019-2023)

L'enseignant Joseph-Arthur (JA) possède un baccalauréat en enseignement de l'histoire et de la géographie. Il en est à sa vingt et unième année d'enseignement. Il a enseigné près de douze ans au premier cycle (en géographie et en histoire et éducation à la citoyenneté). Pour le programme d'histoire en quatrième secondaire, il en est à sa dixième année. Fait à noter, il a suivi une formation spécifique offerte par son centre de services scolaire sur la PH. Ainsi, il a participé à un groupe de développement sur la PH de 2019 à 2022. Dans cette formation, il a pu explorer, construire des activités et échanger des expériences sur l'enseignement de la PH. Il a fait la lecture de Seixas et Morton (2013), il connaît donc bien le cadre conceptuel de cette recherche. Il a aussi expérimenté plusieurs activités présentées par Seixas et Morton (2013) et s'est inspiré de d'autres en les adaptant pour ses classes.

Les élèves ayant participé au projet sont inscrits au programme régional de Sport-études. Pour faire partie de ce programme, les élèves doivent maintenir une moyenne de 75% dans quatre des cinq matières suivantes; anglais, français, mathématiques et univers social¹⁶. Ce sont donc des élèves assez performants sur le plan académique. Selon l'enseignant, la plupart des élèves ont une conception simple de l'histoire qui réside dans un récit et où le par cœur y tient une grande place. Il mentionne également que pour certains de ses élèves l'établissement de liens et le développement de certaines compétences en histoire représentent un défi. JA précise que bien que les élèves soient généralement assidus dans leurs travaux, ils sont facilement déstabilisés par une approche différente. Dans ce premier groupe, c'est donc 25 élèves qui sont participants à la recherche.

La seconde école (école B; classe de Rose-Anna¹⁷) offre trois programmes régionaux et un programme local de première à troisième secondaire, un programme régulier en quatrième et cinquième secondaire ainsi que plusieurs programmes d'adaptation scolaire. En 2018-2019, l'école comptait 2007 élèves. Le nombre d'élèves dans l'école est relativement stable depuis les dernières années compte tenu de l'espace disponible et des prévisions démographiques. L'indice de milieu

¹⁶ Au Québec, le domaine de l'univers social est celui des sciences sociales, il se compose des disciplines suivantes : géographie, histoire, monde contemporain et éducation financière.

¹⁷ Nom fictif

socio-économique est plus faible que la première école se situant à 7,31 en 2017. Par compte, une bonne partie de la clientèle de l'école provient de la région (MRC) dont le revenu médian en 2015 se situait à 78 814\$. En 2015-2016, le taux de qualification et d'obtention de diplôme des élèves sortants de l'école était de 95,5%¹⁸.

L'enseignante Rose-Anna (RA) possède un baccalauréat en enseignement et elle a trente années d'expérience. Elle a enseigné tous les niveaux du secondaire, dont les sept dernières années en histoire du Québec et du Canada. De plus, cela fait vingt-cinq ans qu'elle enseigne au programme d'éducation intermédiaire (PEI - anciennement appelé programme d'éducation international). Au cours des années, elle a suivi plusieurs formations continues notamment sur le développement des opérations intellectuelles. Elle a lu le site Web sur le projet de la pensée historique portant sur les six concepts de Seixas et Morton¹⁹. Elle possède donc une connaissance de base du cadre conceptuel de cette recherche.

Les élèves ayant participé à la recherche font partie du programme régional d'éducation intermédiaire qui compose autour de 45% de la clientèle de l'école. Selon RA, la plupart des élèves de ce groupe sont très engagés. Ils sont minutieux et curieux d'apprendre. Selon elle, ils sont perfectionnistes, performants et sont anxieux de commettre des erreurs. Elle mentionne qu'ils ont donc besoin de temps pour intégrer les nouveaux contenus. Selon ses dires, le groupe d'élèves participant au projet avait un peu de stress et craignait d'être en retard sur la matière par rapport aux autres groupes. Dans ce second groupe, c'est donc 26 élèves qui sont participants à la recherche.

Le déroulement de l'expérimentation sera décrit dans ce qui suit.

¹⁸ Données provenant du projet éducatif de l'école (2019-2023).

¹⁹ Disponible en ligne, référé à : <https://histoirereperes.ca/les-six-concepts>

3.3.2 DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIMENTATION

Une première rencontre dans chacun des groupes a eu lieu pour obtenir le consentement de chaque élève et administrer le pré-test avant de débiter la SEA en décembre 2023. Par la suite, deux périodes ont été prévues pour être consacrées à l'enseignement et à la réalisation de la SEA (décembre 2023 et janvier 2024).

Dans l'école A, JA connaissait déjà certaines des tâches tirées de Seixas et Morton (2013) ainsi que la tâche principale qu'il avait expérimentée pendant sa participation au groupe de développement lors des années précédentes. Il avait déjà fait ses propres adaptations et était à même de l'enseigner de façon autonome et selon sa propre approche. Depuis cette formation, la tâche principale de notre protocole de recherche fait partie de sa planification de façon récurrente. Ce projet lui tenait donc à cœur et il était disposé à prendre au besoin plus de temps que les deux périodes prévues. Il a développé un modèle sur Google Slides qu'il fournit aux élèves pour la biographie hommage du soldat. Cette tâche fait partie de sa planification, de l'évaluation et les élèves en ont été informés par lui dès le début. L'enseignant était très à l'aise face à l'utilisation des ordinateurs en classe pour la recherche sur le Web. L'expérimentation s'est donc déroulée sur les deux cours de 75 minutes. Pour faire terminer certaines tâches, il a consacré du temps pendant deux autres périodes de cours. Aussi, le post-test a été administré après les deux cours et l'achèvement des tâches au début d'un cours subséquent, pour un total de trois périodes (deux périodes complètes et deux moitiés de périodes).

En ce qui concerne l'école B, RA était moins familière avec les tâches proposées dans le projet. Comme elle n'avait jamais expérimenté les tâches, elle ne pouvait prévoir les difficultés des élèves. Elle était donc moins à même d'être complètement autonome et de pouvoir personnaliser l'approche. Elle a eu besoin d'être soutenue par la chercheuse pour l'enseignement des différentes tâches. De plus, il faut mentionner que l'utilisation de la flotte d'ordinateurs est peu fréquente dans sa classe. Selon RA, le temps a représenté un réel défi et les élèves n'ont pas pu accomplir la tâche principale. Il est nécessaire de mentionner que cette recherche a été faite lors de la négociation syndicale de l'automne 2023 où des journées de grève sont venues bousculer la planification et le temps

d'enseignement. Elle était intéressée par le projet sans toutefois vouloir excéder les deux périodes prévues pour le finaliser. Un certain stress était donc présent particulièrement pour RA afin de ne pas retarder davantage l'enseignement du programme pour la passation de l'épreuve de fin d'année du ministère. Il était prévu au départ l'expérimentation de toutes les tâches dans les deux groupes. Il a cependant fallu s'adapter aux circonstances et les enseignants ont fait certains choix selon le temps qu'ils pouvaient consacrer à l'ensemble du projet. Le tableau qui suit présente les tâches de la SEA qui ont été expérimentées dans chaque classe.

TABLEAU 23: Tâches de la SEA expérimentées dans chaque classe

Tâches de la situation d'apprentissage dans le journal de bord	Classe de Joseph Arthur	Classe de Rose-Anna
Tâche 1 / Comprendre les cénotaphes	Réalisée	Réalisée
Tâche 2 / Évaluer un monument commémoratif	Réalisée	Réalisée
Questions problème du premier cours	X	Réalisée
Tâche 3 (principale) / Cueillette de données sur un soldat	Réalisée	Réalisée
Retour sur les questions problème du premier cours	X	Réalisée
Questions problème du deuxième cours	X	Réalisée
Tâche 1 / Différentes interprétations sur le monument de Vimy	Réalisée	Sommairement à l'oral
Tâche 2 / La commémoration	Réalisée	X
Tâche 3 / Poursuite de la recherche sur les soldats	Réalisée	Réalisée mais pas terminée
Tâche 4 / Retour sur les questions problème	X	X
Compléter la tâche principale / Écrire la biographie d'un soldat	Réalisée	X

La première période s'est déroulée de façon relativement identique dans les deux écoles. La seconde période a été principalement consacrée à la tâche 1 et à la poursuite de la tâche principale. Dans la classe de RA, la tâche s'est faite oralement. Les élèves des deux groupes n'ont pas eu le temps de terminer la tâche principale. La tâche 2 n'a pas été réalisée à l'intérieur de cette période

dans les deux groupes. Les élèves de la classe de JA ont pu terminer certaines tâches à d'autres moments. Les élèves de RA se sont arrêtés sans avoir terminé la tâche principale et ont fait le post-test rapidement à la fin de la seconde période. La section suivante fera état de l'analyse et du traitement des données recueillies.

3.3.3 TRAITEMENT DES DONNÉES

Pour le recrutement, le souhait était que l'un des enseignants soit familier avec les concepts du cadre conceptuel et que l'autre ne le soit pas. Cela pouvant permettre une certaine comparaison de l'échantillon. L'analyse de la cueillette des données des productions de la SEA des élèves participants a été réalisée pour les deux classes observées. Cette analyse des données s'est réalisée par catégorisation mixte selon chaque concept et les critères associés pour les trois temps (pré-test, post-test, tâches commémoratives). L'intention a été de chercher à déceler le sens du matériel, identifier le phénomène et découvrir les nuances. Il a été possible d'associer les réponses obtenues à des catégories et d'effectuer une comparaison détaillée des extraits (Garneau, 2015). Pour permettre de réaliser l'analyse des données recueillies, le logiciel « QDA Miner » a été utilisé. Cette analyse s'est réalisée en plusieurs temps :

1. Analyse du pré-test
2. Analyse du post-test
3. Analyse des tâches commémoratives

L'analyse s'est basée sur un processus itératif où il fallait revoir l'analyse du pré-test et le comparer avec les résultats de post-test ainsi qu'avec les tâches commémoratives. Cette double analyse a permis de donner une vue d'ensemble sur le développement de la PH des élèves de l'échantillon. Une analyse interjuge a été menée avec la direction de recherche où les unités de sens ont été revus et discutés afin d'en assurer la cohérence.

3.4 RETOUR SUR LA MÉTHODOLOGIE

Ce projet s'est ancré dans un paradigme de recherche qualitative interprétative. Il s'est réalisé sous forme de recherche-action puisque l'objectif était de comprendre si les tâches de commémoration permettent de développer la PH des élèves. Il a comporté trois étapes; passation d'un pré-test, administration et observation d'une SEA et finalement réponse à un post-test. La population se composait de 51 élèves de deux classes différentes de deux écoles du même centre de services scolaire de la Rive-Nord de Montréal. Deux enseignants provenant de deux écoles différentes ont accepté de participer à la recherche. Ils ont pu collaborer sur la SEA en suggérant certaines modifications. Pour l'école A, JA est un enseignant qui avait déjà expérimenté certaines tâches de la SEA et était familier avec le cadre conceptuel. Concernant l'école B, RA est une enseignante qui avait une connaissance minimale du cadre conceptuel. L'expérimentation en décembre 2023 et janvier 2024 dans les deux écoles a permis de réaliser une cueillette de données qui ont été analysées et qui seront présentées dans le prochain chapitre.

CHAPITRE 4

ANALYSE DES DONNÉES

Dans le but de pouvoir répondre à la question de recherche; « Dans quelle mesure la réalisation de tâches de commémoration peut-elle contribuer au développement de la pensée historique (PH) des élèves en 4^e secondaire ? »; des données ont été recueillies dans deux groupes classes constitués de 51 participants en histoire de quatrième secondaire. L'analyse de ces données sera présentée dans ce chapitre sous la forme de différents tableaux synthèses et de graphiques. En procédant à l'analyse selon le modèle de Seixas et Morton (2013), il était difficile de classer les élèves selon une catégorisation binaire soit dans une « compréhension approfondie » ou dans une « compréhension limitée ». L'analyse a démontré que certaines réponses des élèves allaient plus loin qu'une compréhension limitée sans toutefois atteindre une compréhension approfondie. Il a donc été nécessaire d'ajouter une catégorie à mi-chemin qui a été surnommée « compréhension en développement ». Cette catégorie fait donc état du fait que l'élève démontre une certaine compréhension du concept de PH sans toutefois que ce soit complètement maîtrisé ou approfondi. Ces réponses ont donc été classées comme étant en développement, créant par la même occasion une troisième catégorie.

Dans ce qui suit, il sera donc question tout d'abord de l'analyse du pré-test selon chaque item du questionnaire. Puis, une analyse de certaines des tâches complétées en classe sera détaillée. Dans la troisième et dernière partie, l'analyse du post-test sera présentée de la même manière que pour le pré-test. Ce qui permettra d'observer comment les tâches de commémoration ont eu un impact sur le développement de la PH des élèves afin de camper la discussion pour le chapitre 5.

En ce qui concerne l'analyse des réponses des élèves, chaque participant a été codé anonymement selon la classe (première initiale du nom fictif de l'enseignant J ou de l'enseignante R) avec une numérotation aléatoire (1 à 25 ou 26). Pour chaque question, une analyse a été faite dans « QDA Miner » et les réponses des élèves ont été classées selon le critère du concept sollicité dans leur réponse. Dans un second temps, les réponses ont été analysées et classées pour chaque critère

selon la compréhension démontrée (approfondie, en développement ou limitée). Les critères ne se retrouvent pas tous dans la réponse d'un participant. Chaque réponse a donc été analysée selon le critère employé et selon le degré de maîtrise de ce critère. Pour en faire état, des tableaux ont été élaborés pour chaque concept (questions du pré-test et du post-test) et montrent le nombre d'élèves pour chaque critère et le niveau ainsi que le pourcentage (%) en fonction du nombre total de répondants. Le nombre et le pourcentage d'élèves de la classe de Joseph-Arthur se retrouve sous JA et ceux de la classe de Rose-Anna sous RA. Puis les deux dernières colonnes font état des résultats pour l'ensemble de l'échantillon. Pour chaque critère, la couleur met en évidence où se trouve une majorité des réponses selon le niveau de compréhension; soit vert pour la compréhension approfondie, jaune pour celle en développement et rouge pour la compréhension limitée. Cela permet de dégager où la majorité des élèves se retrouve pour chaque critère du concept. Par exemple, pour le concept de sources (question 1 du pré-test), 15 élèves sur 25 de la classe de JA et 15 élèves sur 26 de la classe de RA ont répondu à partir du critère d'interprétation et inférences. Dans les deux classes, 2 élèves (8% pour JA et 7,7% pour RA) ont une compréhension en développement et 13 élèves (52% pour JA et 50% pour RA) ont une compréhension limitée. Les deux dernières colonnes montrent les résultats pour l'ensemble des participants. Ainsi pour le concept de sources selon le critère d'interprétation et inférences, 4 élèves (7,8%) ont une compréhension en développement et une majorité des élèves (51%) soit 26 élèves ont une compréhension limitée. Pour la première partie de cette analyse, il sera donc d'abord question de l'analyse du pré-test.

4.1 ANALYSE DU PRÉ-TEST

Chaque question de ce test se rapporte à l'un des concepts de la PH comme il a été établi dans la méthodologie (voir tableau 9). Les réponses des élèves ont été compilées et catégorisées selon le niveau de compréhension des élèves et sont présentées dans des tableaux. Les résultats sont présentés pour l'ensemble des participants ainsi que pour chacune des classes afin de pouvoir constater les similitudes et différences entre elles. Le but étant de permettre par la suite de constater s'il y a un développement pour l'ensemble des participants après la réalisation de la situation d'enseignement-apprentissage (SEA) sur la commémoration.

4.1.1 QUESTION 1 : CONCEPT DE SOURCES

Il importe de rappeler la question à laquelle les élèves devaient répondre ainsi que le concept et les critères qui s'y rattachent. Le tableau suivant fait état de la question 1 qui était reliée au concept de sources ainsi que les différents critères qui ont permis d'analyser les réponses obtenues.

TABLEAU 24: Question 1 du pré-test

Concept	Question	Critères associés
Sources	1. Comment les sources que tu as consultées pour les rébellions t'ont-elles permis d'en apprendre plus sur cette période de l'histoire ?	<ul style="list-style-type: none"> • Contexte historique • Corroboration • Interprétation et inférences • Questionnement

Pour répondre à la question, les élèves devaient lire l'ensemble des documents du dossier documentaire du pré-test et répondre comment ces sources leur ont permis d'en apprendre plus sur cette période. La compilation de l'analyse des réponses de l'ensemble des élèves selon les critères du concept de source est donnée dans le tableau ci-dessous.

TABLEAU 25: Analyse question 1 du pré-test sur le concept de sources

Critère	Niveau de compréhension	Classe de JA		Classe de RA		Total	
		Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Contexte historique	Approfondie	2	8%	3	11,5%	5	9,8%
	En développement	1	4%	6	23,1%	7	13,7%
	Limitée	1	4%	0	X	1	2%
Corroboration	Approfondie	0	X	0	X	0	X
	En développement	1	4%	0	X	1	2%
	Limitée	2	8%	0	X	2	3,9%
Interprétation et inférences	Approfondie	0	X	0	X	0	X
	En développement	2	8%	2	7,7%	4	7,8%
	Limitée	13	52%	13	50%	26	51%
Questionnement	Approfondie	0	X	0	X	0	X
	En développement	0	X	1	3,8%	1	2%
	Limitée	3	12%	1	3,8%	4	7,8%

Le premier constat qui semble se dégager est que dans chacune des classes, une majorité d'élèves ont une compréhension limitée du critère « interprétation et inférences ». Pour la classe de JA, 52% ont une compréhension limitée selon ce critère. Le reste des élèves se dispersent dans les autres critères. Si le nombre d'élèves est additionné selon leur niveau de compréhension, il se dégage que 19 élèves de cette classe ont en compréhension limitée de ce concept. En ce qui concerne la classe de RA, la même tendance peut s'observer dans le tableau. En effet, 50% de la classe de RA se trouve dans une compréhension limitée sous le critère « interprétation et inférences ». Ceci permet d'observer un certain regroupement des réponses qui se retrouvent sous ce critère (15 réponses) et le critère de « contexte historique » (9 élèves). Aucun élève ne s'est attardé à la corroboration des sources. La question a donc surtout amené les élèves vers le critère de l'interprétation et des inférences. L'analyse permet de constater que pour trois critères sur quatre la majorité des élèves se retrouvent dans une compréhension limitée, en particulier sous le critère de l'interprétation et des inférences avec 51% des élèves.

Une grande majorité d'élèves n'ont pas cherché à remettre en doute la fiabilité des sources. Ils ont répondu comme J21 qui mentionne que lire les sources lui a permis d'en apprendre plus sur les causes des rébellions grâce à la perception des historiens et des personnes qui ont vécu à cette époque. Certains élèves se sont attardés à décrire comment étaient présentés les documents. Le participant R17 a répondu que les sources consultées lui ont permis d'en apprendre plus grâce aux images et la ligne du temps. Pour lui, les images sont claires et résument bien des paragraphes plus complexes à comprendre. La ligne du temps représente pour lui un court résumé avec les dates et événements importants. Cependant, il a été constaté que plusieurs élèves sont en mesure de se référer au contexte historique. En combinant pour ce critère ceux qui en ont une compréhension approfondie (5) et ceux dont la compréhension est en développement (7), un pourcentage de 23,5% se dégage pour le critère de contexte historique. Par exemple, dans la catégorie approfondie R6 écrit : « Les sources que j'ai consultées ont permis de mieux me représenter cette période de l'histoire des rébellions et de mieux la comprendre, les sources m'ont permis de le faire à l'aide de dates, de personnages, du contexte, du but et de citations faites par des acteurs importants des rébellions tels que Louis-Joseph Papineau. ». Un élève (J3) dont la compréhension est en développement

mentionne que les sources « séparent bien les informations du pourquoi et du comment dans chaque document et les titres nous aident à bien nous référer ou nous situer dans quelle période grâce à la ligne du temps et aux images ». Il ne s'attarde pas à décrire lui-même le contexte historique.

Afin d'en faire une synthèse et pour avoir une vision globale du niveau de développement de ce concept, un regroupement a été fait, peu importe le critère selon la catégorisation de compréhension approfondie, en développement et limitée pour l'ensemble des participants ainsi que pour chacune des classes. La figure 2 montre la répartition des élèves pour le concept de sources.

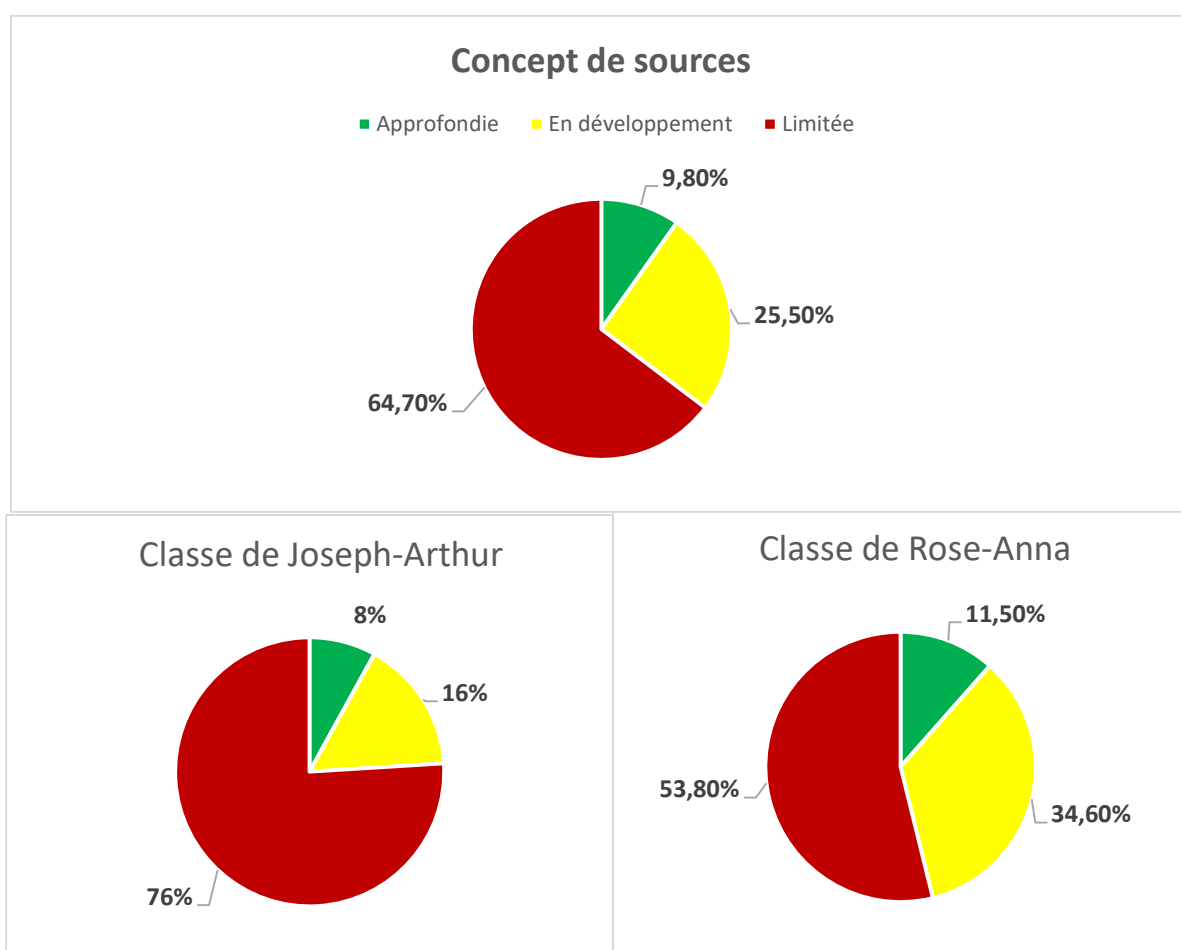


FIGURE 3 : Pré-test concept de sources

Le constat qui semble ressortir pour l'échantillon complet est que seulement 5 élèves sur 51 ont une compréhension approfondie soit 9,8%, 13 élèves sur 51 pour une proportion de 25,5% ont

une compréhension en développement et la majorité des élèves soit 33 (64,7%) ont une compréhension limitée. En ce qui concerne chaque groupe, il est possible d'observer que la majorité des élèves des deux classes ont une compréhension limitée du concept de sources (76% et 53,8%). Très peu d'élèves ont une compréhension approfondie (8% et 11,5%). Cependant, les élèves de la classe de RA montrent une compréhension un peu plus élevée, puisqu'ils sont moins nombreux dans la compréhension limitée. Il est aussi permis de constater qu'il y a plus d'élèves se retrouvant dans une compréhension en développement avec 34,6% contre seulement 16% dans la classe de JA. La classe de RA semble donc mieux maîtriser ce concept que la classe de JA. L'analyse du pré-test se poursuit avec la deuxième question qui porte sur le concept de pertinence historique.

4.1.2 QUESTION 2 : CONCEPT DE PERTINENCE HISTORIQUE

Le tableau qui suit fait état de la question 2 portant sur le concept de pertinence historique.

TABLEAU 26 : Question 2 du pré-test

Concept	Question	Critères associés
Pertinence historique	2. Est-ce que les événements entourant les rébellions des Patriotes affectent encore les gens aujourd'hui ?	<ul style="list-style-type: none"> • Révélateur • Transformation et preuves

Les élèves devaient donc déterminer selon eux si les événements se rapportant aux rébellions ont encore un impact sur les gens aujourd'hui. Pour ce faire, il a été vérifié si les élèves expliquent en quoi l'événement est révélateur et s'ils basent leur compréhension de la pertinence et des transformations sur les preuves. La compilation de l'analyse des réponses pour l'ensemble des élèves se trouve dans le tableau suivant.

TABLEAU 27: Analyse question 2 du pré-test sur le concept de pertinence historique

Critère	Niveau de compréhension	Classe de JA		Classe de RA		Total	
		Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Révéléteur	Approfondie	4	16%	7	26,9%	11	21,6%
	En développement	6	24%	13	50%	19	37,3%
	Limitée	9	36%	6	23,1%	15	29,4%
Transformation et preuves	Approfondie	0	X	0	X	0	X
	En développement	0	X	0	X	0	X
	Limitée	6	24%	0	X	6	11,8%

Une première observation est que très peu d'élèves utilisent le critère « transformation et preuves » (6) alors que tous les autres (45), ce qui constitue une large majorité d'élèves, ont formulé une réponse selon le critère « révéléteur ». Parmi eux, 11 élèves en ont tout de même une compréhension approfondie pour une proportion de 21,6%. Par exemple, J13 répond ainsi à la question: « Oui, car plusieurs personnes s'y rattachent puisqu'elles constituent des luttes importantes qui ont aidé à préserver notre culture canadienne-française et c'est encore un enjeu même aujourd'hui. Il y a même une Journée nationale des Patriotes. » La majorité, soit 19 élèves pour 37,3%, en a une compréhension en développement. Ainsi, R16 mentionne (tiré du document 7 du dossier documentaire) : « Oui, en effet, on y voit encore des traces de ces événements, comme le drapeau des Patriotes qui est souvent utilisé lors des manifestations ou festivités nationalistes ou bien la prison du Pied-du-Courant qui est classé site historique national depuis 1978 ». La compréhension se montre plus limitée pour 15 élèves (29,4%) qui parlent de l'importance qu'en fonction seulement des conséquences des événements. Pour illustrer un exemple de ce type de réponse, J20 a écrit : « Je pense que oui, car certains célèbrent encore la fête des Patriotes. ». Finalement, 6 élèves, soit 11,8% sont dans une compréhension limitée selon le critère de transformation et preuves. Ces élèves ne remettent pas en question les sources ou se fondent simplement sur leur opinion. Ainsi, J18 répond: « Je n'en ai aucune idée si les rébellions des Patriotes affectent les gens d'aujourd'hui, car cela ne m'affecte pas moi ni les gens de mon entourage. J'en entends rarement et même jamais parlé. ».

Dans la classe de JA, une bonne proportion des élèves (9) se retrouvent dans une compréhension limitée sous le critère « révélateur » pour 36%. Par exemple, J3 mentionne « Non, car on parle de ça seulement quand c'est le Jour J, sinon on l'enseigne, mais sans plus, car cela fait partie de l'histoire du Canada. ». En revanche, si la compréhension approfondie et celle en développement sont combinées pour la catégorie « révélateur », une proportion de 40% avec 10 élèves est obtenue, ce qui est presque équivalent. Il se trouve tout de même 6 élèves dans une compréhension limitée sous le critère « transformation et preuves ». Pour les deux critères, le constat est que 15 élèves de cette classe ont une compréhension limitée du concept.

Pour ce qui est de la classe de RA, l'observation est que les élèves se retrouvent tous sous le critère « révélateur » pour ce concept et la majorité des élèves soit la moitié du groupe, 13 élèves, donc 50% ont une compréhension en développement. Ainsi R25 mentionne : « Les événements entourant les rébellions des Patriotes affectent encore les gens d'aujourd'hui, car même de nos jours un rassemblement est habituellement tenu à la Journée nationale des Patriotes sur le terrain devant la prison Neuve de Montréal où des Patriotes ont été exécutés. ». Cependant, en combinant la compréhension approfondie et la compréhension en développement, c'est tout de même 76,9% de la classe. Il reste 6 élèves, soit 23,1% qui ont une compréhension limitée. Pour obtenir une vision globale et une synthèse du niveau de développement du concept de pertinence historique, la figure 4 regroupe l'ensemble des participants selon leur niveau de compréhension.

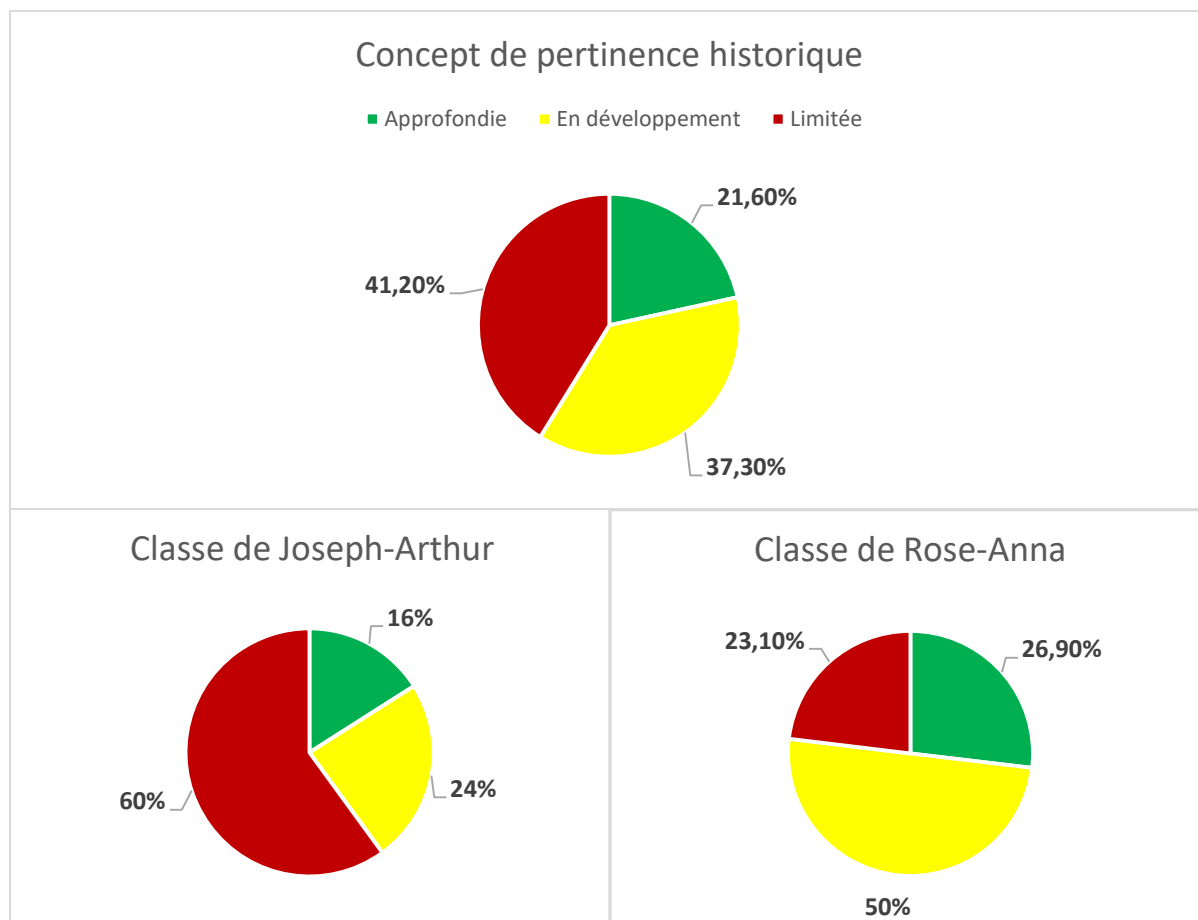


FIGURE 4 : Pré-test concept de pertinence historique

Pour l'échantillon complet, le constat qui ressort est qu'une majorité d'élèves se trouvent dans une compréhension limitée, suivie de près par une compréhension en développement. Toutefois, un peu plus de 20% ont une compréhension approfondie. Les élèves ont une meilleure compréhension du concept de pertinence que de celui de sources selon nos données. Les élèves sont capables d'expliquer la pertinence en reliant les changements à des enjeux historiques du Québec tels que la langue et le nationalisme. Les graphiques permettent de mieux voir les différences pour chaque classe. Ainsi, dans la classe de JA la majorité des élèves (60%) ont une compréhension limitée du concept de pertinence historique. En ce qui concerne les élèves de RA, la proportion est assez différente. Les élèves de la classe de RA sont pour la moitié (50%) dans une compréhension en développement contre 24% pour la classe de JA. Ils obtiennent aussi un pourcentage de près de 11% plus élevé pour la compréhension approfondie (26,9% contre 16%). La compréhension limitée est plus faible dans la classe de RA, 23,1% contre 60% pour ceux de la classe de JA. Les élèves de

la classe de RA semblent donc avoir une meilleure compréhension pour le concept de pertinence historique que les élèves de la classe de JA.

L'analyse se poursuit avec la troisième question portant sur le concept de causes et conséquences.

4.1.3 QUESTION 3 : CONCEPT DE CAUSES ET DE CONSÉQUENCES

Il importe de rappeler d'abord la question 3 reliée au concept de causes et conséquences, ainsi que les critères qui y sont associés. Pour ce concept, tous les critères se rapportant aux conséquences ont été utilisés.

TABLEAU 28: Question 3 du pré-test

Concept	Question	Critères associés
Causes et conséquences	3. Selon toi, quelles conséquences les rébellions ont-elles eues sur la société d'hier et d'aujourd'hui ? Explique ta réponse.	<ul style="list-style-type: none">• Conséquences involontaires• Inévitabilité• Interaction des acteurs et des conditions• Multiples causes et conséquences.

Cette question met l'accent sur les conséquences des rébellions. Les élèves doivent déterminer les conséquences sur le court et le long terme en justifiant leur réponse. Le tableau qui suit fait état de l'analyse des réponses que les participants ont donnée à cette question.

TABEAU 29: Analyse question 3 du pré-test sur le concept de causes et conséquences

Critère	Niveau de compréhension	Classe de JA		Classe de RA		Total	
		Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Conséquences involontaires	Approfondie	0	X	0	X	0	X
	En développement	1	4%	4	15,4%	5	9,8%
	Limitée	4	16%	3	11,5%	7	13,7%
Inévitabilité	Approfondie	0	X	0	X	0	X
	En développement	0	X	0	X	0	X
	Limitée	9	36%	0	X	9	17,6%
Interactions des acteurs et des conditions	Approfondie	0	X	1	3,8%	1	2%
	En développement	1	4%	4	15,4%	5	9,8%
	Limitée	0	X	6	23,1%	6	11,8%
Multiples causes et conséquences	Approfondie	0	X	1	3,8%	1	2%
	En développement	6	24%	1	3,8%	7	13,7%
	Limitée	4	16%	6	23,1%	10	19,6%

Le constat qui paraît ressortir est que pour chaque critère, la majorité des élèves ont une compréhension limitée. L'observation montre que c'est sous le critère « multiples causes et conséquences » que le plus d'élèves se retrouvent (18), dont 10, ayant une compréhension limitée. Ces élèves n'ont indiqué qu'une conséquence ou nomment des conséquences trouvées dans les documents sans vraiment bien les expliquer. Par exemple, R18 mentionne que les conséquences sont les pendants de plusieurs Patriotes et leur emprisonnement. Son explication est directement tirée du document 5 sans interprétation, ainsi cet élève ajoute qu'Amable Daunais et François Nicolas se sont fait pendre et François-Marie-Thomas de Lorimier s'est fait emprisonner. Un deuxième critère où l'on retrouve une concentration de réponses d'élèves avec 17,6 % (9) est l'inévitabilité. Ainsi, J17 répond : « Les conséquences que les rébellions ont eues sont que sans eux, nous n'en serions pas où nous en sommes aujourd'hui et sans eux peut-être que le Canada n'existerait pas. »

Dans la classe de JA, l'observation est qu'une certaine proportion des élèves (24%) ont une compréhension en développement du critère des multiples causes et conséquences. Un exemple de réponse est donné par J5 qui mentionne que les rébellions ont permis d'obtenir le « gouvernement responsable (démocratie d'aujourd'hui), car une des demandes des Patriotes était d'enlever le droit de veto et au bout du compte leurs rébellions ont quand même apporté l'obtention du Gouvernement responsable, ce qui, dans un sens, enlève le droit de veto. ». Un constat qui ressort est que les élèves

qui perçoivent les événements comme étant inévitables proviennent tous de la classe de JA avec une compréhension limitée. Pour la classe de RA, le constat est que plusieurs élèves (11) ont axé leur réponse sous le critère « interaction des acteurs et des conditions » avec 23,1% qui ont une compréhension limitée. Il en est de même pour le critère des multiples causes et conséquences. En additionnant les deux critères, c'est 12 élèves pour 46,2% de la classe avec une compréhension limitée. Un exemple de réponse est ce que R22 a répondu : « les rébellions ont montré l'attachement à leur culture aux Britanniques et à quel point ils sont prêts à aller pour la conserver. Cela a donc influencé les décisions futures des Britanniques et a fondé le Québec qu'on connaît aujourd'hui. ».

Les schémas suivants montrent le portrait global pour le concept de causes et conséquences en regroupant les élèves selon leur niveau de compréhension, peu importe le critère.

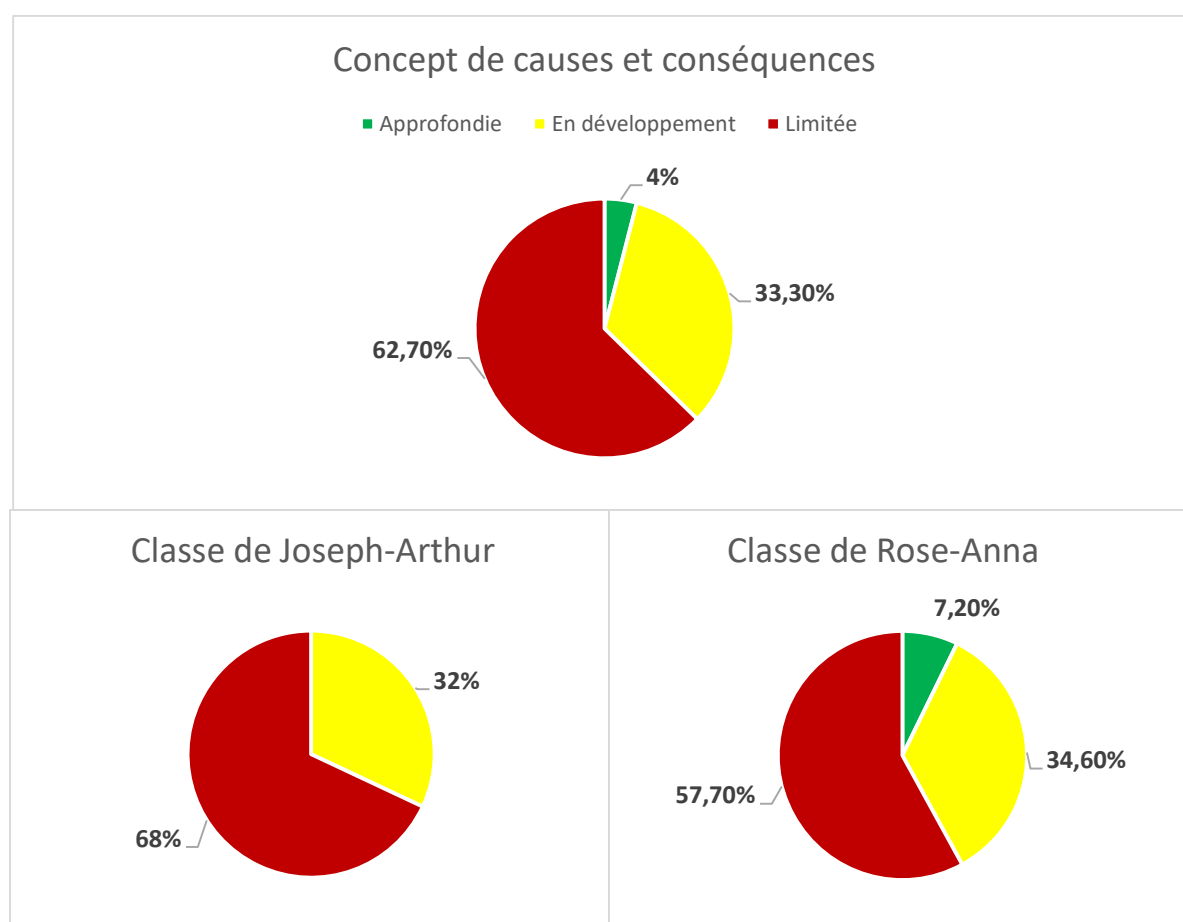


FIGURE 5 : Pré-test concept de causes et conséquences

Pour l'ensemble de l'échantillon, l'observation montre que dans le pré-test, les élèves ont en grande majorité (62,7%) une compréhension limitée du concept de causes et conséquences. Un tiers des élèves (33,3%) en ont une compréhension en développement et très peu d'élèves soit 4% ont montré une compréhension approfondie. Déterminer des causes et conséquences fait pourtant partie des opérations intellectuelles contenues dans le cadre d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2017b) avec laquelle, en principe, les élèves devraient être familiers. Dans les deux classes, le constat est que la majorité des élèves montrent une compréhension limitée (68% et 57,7%) du concept. La compréhension est un peu plus grande du côté de la classe de RA avec un peu moins d'élèves ayant une compréhension limitée (10,3% de moins) et un peu plus d'élèves montrant une compréhension en développement (2,6% de plus) et approfondie (7,2% de plus). L'analyse se poursuit avec la quatrième question du pré-test portant sur le concept de continuité et changement.

4.1.4 QUESTION 4 : CONCEPT DE CONTINUITÉ ET DE CHANGEMENT

Pour le concept de continuité et changement, les élèves devaient répondre à deux sous questions. Le tableau qui suit mentionne ces deux questions.

TABLEAU 30: Question 4 du pré-test

Concept	Question	Critères associés
Changement	4. a) Selon toi, quels sont les changements qui ont été apportés par les rébellions ?	<ul style="list-style-type: none"> • Processus • Progrès et régression
Continuité	b) Qu'est-ce qui n'a pas changé ?	<ul style="list-style-type: none"> • Processus • Progrès et régression • Simultanéité

Dans un premier temps, les élèves avaient à identifier les changements que les rébellions ont apportés, puis dans un second temps ce qui n'a pas changé et a continué. Pour faciliter l'analyse des réponses des élèves, celle-ci s'est réalisée en deux temps. Une compilation des réponses de la question 4a portant sur le changement a d'abord été réalisée. L'analyse de la question 4b suivra sur

l'aspect de la continuité. Le tableau suivant fait donc état des réponses des élèves se rapportant au changement.

TABLEAU 31: Analyse question 4a du pré-test sur le concept de changement

Critère	Niveau de compréhension	Classe de JA		Classe de RA		Total	
		Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Processus	Approfondie	0	X	0	X	0	X
	En développement	6	24%	3	11,5%	9	17,6%
	Limitée	14	56%	3	11,5%	18	35,3%
Progrès et régression	Approfondie	0	X	0	X	0	X
	En développement	1	4%	4	15,4%	5	9,8%
	Limitée	3	12%	16	61,5%	19	37,3%

Le constat qui semble tout d'abord ressortir est que les réponses des élèves se répartissent à peu près également entre les deux critères. Pour les deux critères, les élèves se situent majoritairement dans une compréhension limitée, ainsi 19 élèves soit 37,3% ont une compréhension limitée sous le critère « progrès et régression ». Par exemple, R11 a répondu « Ils ont obtenu certains des changements qu'ils désiraient obtenir, comme des changements politiques et économiques. ». L'élève ne fournit pas de précision sur le groupe dont il est question, ni sur ce qu'ils souhaitaient et sur ce qu'ils ont obtenu. Plusieurs réponses sont peu spécifiques et les changements dont ils font état représentent un progrès ou une régression pour tous. Par exemple, certains élèves mentionnent que le changement amène plus de liberté ou encore une meilleure constitution politique.

Dans la classe de JA, un élève n'a pas donné de réponse, ce qui donne 24 résultats. Une majorité des réponses des élèves (20) représentant 80% de la classe, se situent sous le critère « processus », parmi ceux-ci 24% en ont une compréhension en développement alors qu'une majorité correspondant à 56% ont une compréhension limitée. Ces élèves ont tendance à percevoir le changement comme une série d'événements. Ainsi, J23 a répondu : « Je pense qu'il y a eu des changements au niveau politique et économique. Au niveau politique, quelques postes occupés par des Britanniques sont rendus occupés par des Canadiens. Puis économiquement, je pense qu'il y a eu une chute dans les achats britanniques. ». Toutefois, quelques élèves ont une compréhension en

développement. Ces élèves perçoivent une certaine direction du changement. Ainsi, J24 mentionne « Les Canadiens français ont acquis des droits politiques au fil du temps. ».

Dans la classe de RA, les élèves ont plutôt répondu à 76.9% sous le critère « progrès et régression » (compréhension en développement et limitée). Ils se situent en majorité dans une compréhension limitée avec 61,5%. Les progrès ou régressions semblent être les mêmes pour tous sans aucune distinction. Ainsi, R8 écrit; « les rébellions ont rapproché les Canadiens français étant donné qu'ils se battaient tous pour la même chose ». Certains élèves voient que le progrès n'est pas nécessairement le même. À cet effet, R17 mentionne que les rébellions ont changé la façon de voir de certains sans toutefois donner plus de précisions. Les graphiques suivants présentent le sommaire de la compréhension des élèves pour le concept de changement.

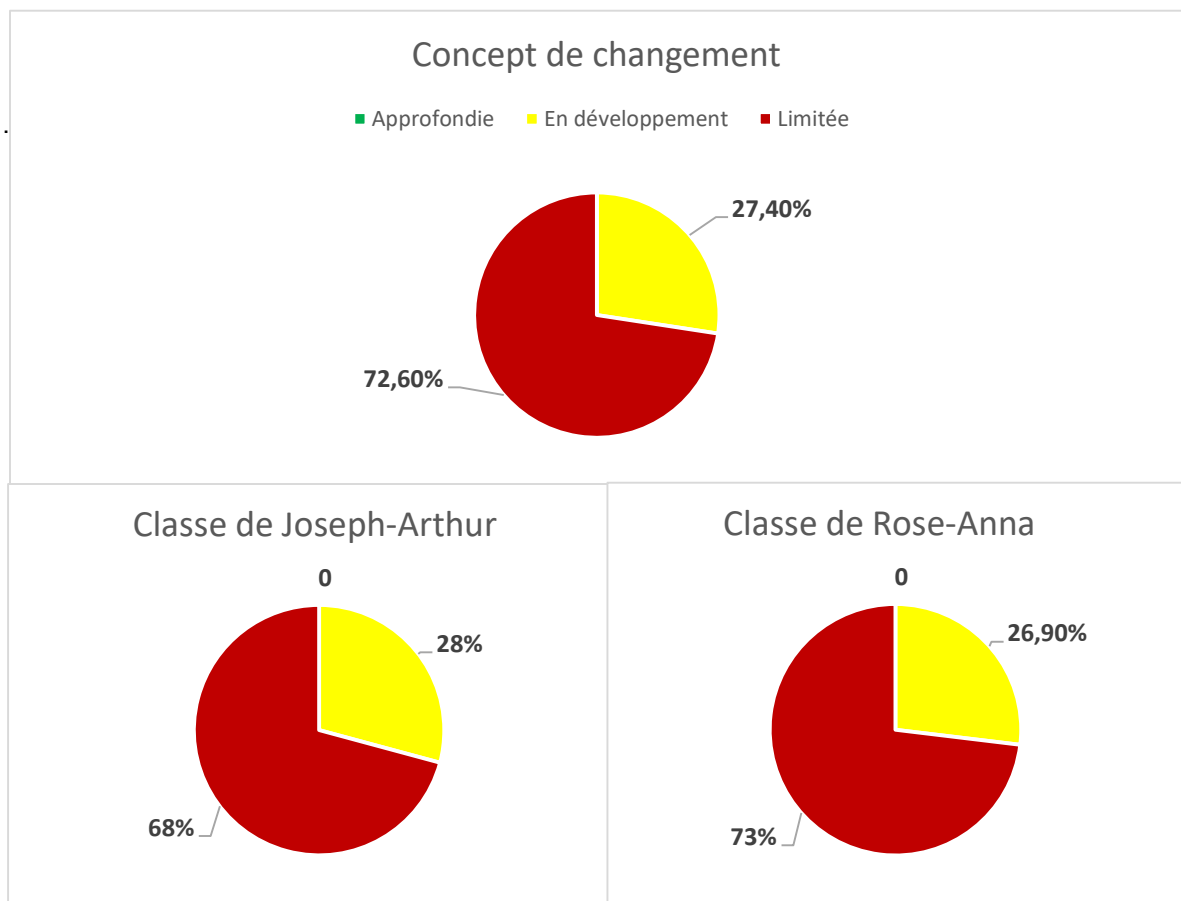


FIGURE 6 : Pré-test concept de changement

La première remarque est qu'aucun élève n'a montré une compréhension approfondie du concept de changement. Il ressort de l'analyse qu'une très grande majorité des élèves soit 72,6% ont une compréhension limitée de ce concept et un peu plus d'un quart une compréhension en développement. Pour les deux classes, la même tendance s'observe dans les deux graphiques qui sont assez semblables. L'analyse permet de constater que la grande majorité des élèves pour les deux classes ont une compréhension limitée du concept de changement et qu'une proportion similaire d'élèves ont une compréhension en développement.

Quand est-il à présent pour la compréhension de la continuité ? La question demandait aux élèves de dire ce qui n'a pas changé. Le tableau 32 fait état de la compilation de leurs réponses pour la continuité.

TABLEAU 32: Analyse question 4b du pré-test sur le concept de continuité

Critère	Niveau de compréhension	Classe de JA		Classe de RA		Total	
		Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Processus	Approfondie	0	X	0	X	0	X
	En développement	0	X	0	X	0	X
	Limitée	1	4%	0	X	1	2%
Progrès et régression	Approfondie	0	X	0	X	0	X
	En développement	0	4%	2	7,7%	3	5,9%
	Limitée	23	92%	23	88,5%	46	90,2%
Simultanéité	Approfondie	0	X	0	X	0	X
	En développement	0	X	1	3,8%	1	2%
	Limitée	0	X	0	X		

Le constat qui apparaît est que les élèves ont répondu en se servant principalement du critère « progrès et régression ». La majorité d'entre eux se situant dans une compréhension limitée à 90,2%. Ce qui ressort est que, tout comme pour le changement, aucun élève n'a une compréhension approfondie du changement. Les réponses sont souvent très générales telles que J16 à savoir qu'il y aura toujours des gens en accord et d'autres en désaccord. D'autres réponses sont plus spécifiques, mais font état que la continuité est la même pour tous. Par exemple, R11 écrit : « Les conflits entre Anglais et Français. ».

Comme pour le changement, la même tendance s'observe dans les deux classes avec une forte proportion des élèves qui ont une compréhension limitée de la continuité sous le critère « progrès et régression » avec 92% pour JA et 88,5% pour RA. Dans la classe de JA, mis à part un élève, tous les élèves ont des réponses sous le critère « progrès et régression ». Dans la classe de RA, trois élèves se retrouvent avec une compréhension en développement, soit deux sous le critère « progrès et régression » et un sous le critère « simultanéité ». Par exemple, R20 mentionne que « les manières de voir les choses n'ont pas changé vis-à-vis le désir d'être indépendant qui a été démontré, par exemple, lors des référendums ou comme les Canadiens français certains voulaient plus d'indépendance et comme les Canadiens anglais certains voulaient rester sous une province ». L'élève montre une différence entre les Canadiens français et les Canadiens anglais, sans toutefois faire état du fait des différences entre des Canadiens français ou entre des Canadiens anglais. Les graphiques suivants présentent le portrait global de la compréhension des élèves pour le concept de continuité.

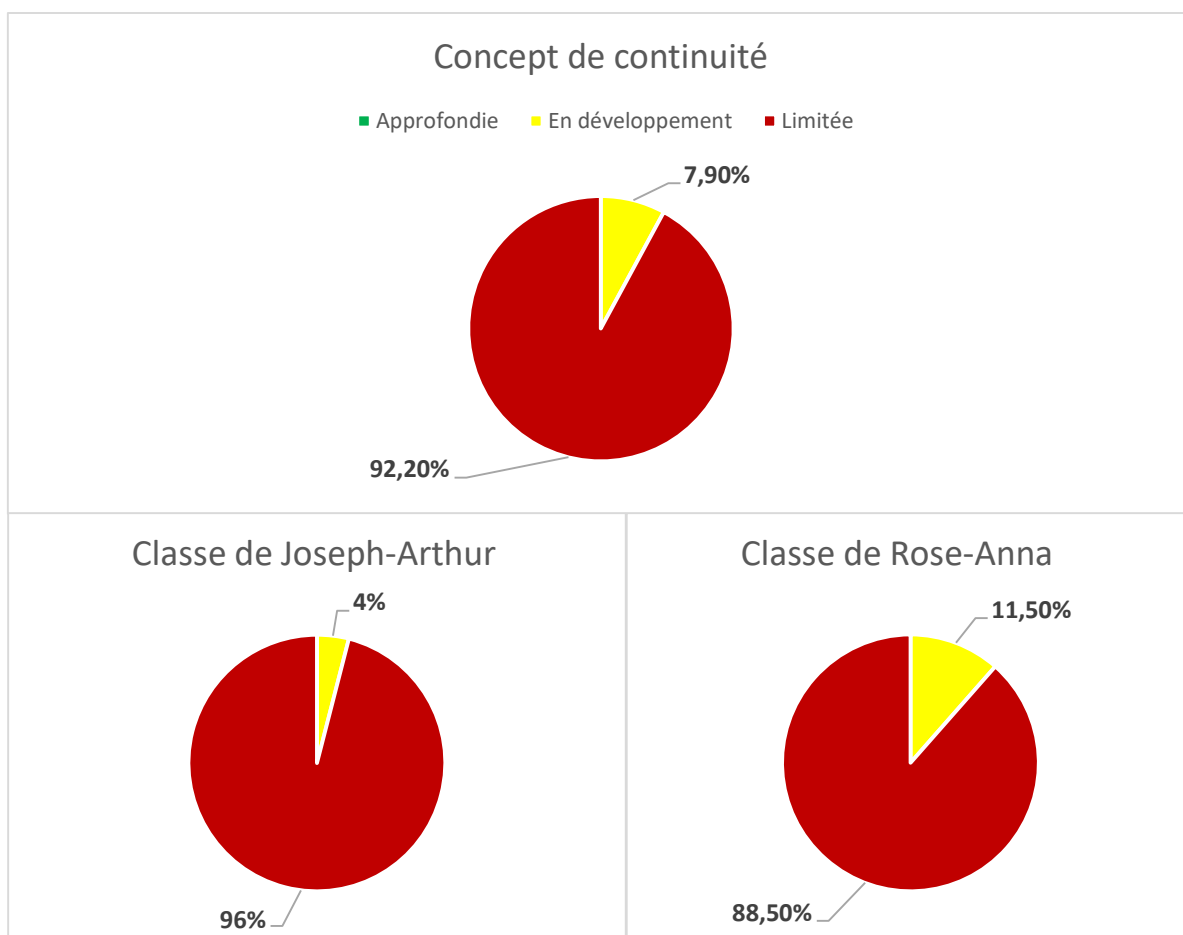


FIGURE 7 : Pré-test concept de continuité

L'observation montre qu'il n'y a aucun élève dans un niveau de compréhension approfondie pour le concept de continuité dans le pré-test. Très peu d'élèves (7,9%) ont atteint une compréhension en développement et la très grande majorité (92,2%) a montré une compréhension limitée. Autant pour le changement que pour la continuité, aucun élève ne montre une compréhension approfondie. La majorité des élèves se retrouve dans une compréhension limitée qui est de 20% plus élevée pour la continuité que pour le changement. Si l'on observe chacune des classes, la tendance se confirme avec une très grande majorité des élèves montrant une compréhension limitée, même si elle est un peu inférieure dans la classe de RA. Un peu plus d'élèves de cette classe ont une compréhension en développement, soit 11,5% contre 4% dans la classe de JA. L'analyse se poursuit avec la question 5 qui se rapporte au concept de perspective historique.

4.1.5 QUESTION 5 : CONCEPT DE PERSPECTIVE HISTORIQUE

Le tableau suivant rappelle la question du pré-test concernant la perspective historique et les critères s'y rattachant.

TABLEAU 33: Question 5 du pré-test

Concept	Question	Critères associés
Perspective historique	5. Donne un exemple sur les différences entre les croyances, les valeurs et les motivations d'aujourd'hui et celles des Patriotes.	<ul style="list-style-type: none"> • Contexte historique • Éviter le présentisme • Perspective des acteurs • Vision du monde.

Les élèves devaient faire un lien passé-présent en identifiant des différences entre les croyances, les valeurs et les motivations de celles des Patriotes et celles d'aujourd'hui. Le tableau 34 rend compte de leurs réponses.

TABLEAU 34: Analyse question 5 du pré-test sur le concept de perspective historique

Critère	Niveau de compréhension	Classe de JA		Classe de RA		Total	
		Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Contexte historique	Approfondie	0	X	0	X	0	X
	En développement	0	X	0	X	0	X
	Limitée	13	52%	8	30,8%	21	41,2%
Éviter le présentisme	Approfondie	0	X	0	X	0	X
	En développement	0	X	0		0	X
	Limitée	2	8%	1	3,8%	3	5,9%
Perspective des acteurs	Approfondie	0	X	0	X	0	X
	En développement	0	X	0	X	0	X
	Limitée	4	16%	6	23,1%	10	19,6%
Vision du monde	Approfondie	0	X	1	3,8%	1	2%
	En développement	6	24%	5	19,2%	11	21,6%
	Limitée	0	X	4	15,4%	4	7,8%

Tout d'abord, il importe de mentionner que 50 réponses ont été obtenues de la part des participants. Un élève de la classe de RA n'a pas écrit de réponse à la question. Le premier constat est que la majorité des élèves des deux groupes ont une compréhension limitée pour trois critères sur quatre. L'observation montre que la majorité des élèves se retrouvent sous le critère « contexte historique » avec une compréhension limitée. Les réponses des élèves vont dans le sens où ils jugent que les gens du passé étaient moins avancés qu'aujourd'hui sans tenir compte du contexte historique. Par exemple, R23 mentionne : « La violence était beaucoup plus utilisée comme moyen de se faire entendre à l'époque que maintenant. » Certaines réponses font une comparaison encore plus directe avec maintenant pour montrer que les Patriotes étaient moins avancés comme J14 qui écrit : « Maintenant, pour contester, on fait des grèves et manifestations pacifiques. Eux, ils étaient violents et faisaient des rébellions armées. ». De nombreuses réponses vont dans ce sens, en mentionnant qu'à l'époque les Patriotes étaient violents alors qu'aujourd'hui la société est plus pacifique et non violente.

Un autre critère qui regroupe de nombreuses réponses des participants est la perspective des acteurs avec en majorité une compréhension limitée. Les élèves se basent sur leur propre opinion ou leur imagination en ne s'appuyant pas sur des éléments de preuve. Ainsi R10 répond : « De nos

jours, le Québec n'est pas sous la domination anglaise. Il n'est donc plus nécessaire de se battre pour les droits des francophones comme au temps des Patriotes ». Un autre exemple est ce que J17 mentionne : « Aujourd'hui, beaucoup de gens pensent juste à eux et ne se soucient pas des autres alors que les Patriotes voulaient l'égalité de tous. » En revanche, certains élèves trouvent tout de même certaines différences entre les visions du passé et celles d'aujourd'hui particulièrement en ce qui concerne la religion. J19 mentionne à cet effet : « La religion était beaucoup plus présente et avait plus de pouvoir ». Il ne donne cependant pas d'appui à son affirmation. R8 va un peu plus loin en mentionnant : « Aujourd'hui, la plupart des gens sont laïques et la religion n'est plus du tout au cœur de leur vie, tandis qu'autrefois les Patriotes tenaient tellement à leur religion qu'ils se sont battus pour celle-ci. ».

Pour le critère « vision du monde », 11 élèves des deux groupes voient tout de même certaines différences entre les visions du passé et aujourd'hui. Les réponses manquent cependant parfois de précisions comme J15 qui écrit : « Avant ils voulaient vraiment protéger leur langue et leur religion, mais plus ça va, moins nous le faisons. ».

Il reste tout de même une grande proportion d'élèves qui manifestent une compréhension limitée, peu importe le critère. Les graphiques suivants montrent le portrait global de la répartition des élèves selon leur compréhension du concept de perspective historique en regroupant leur compréhension, peu importe le critère.

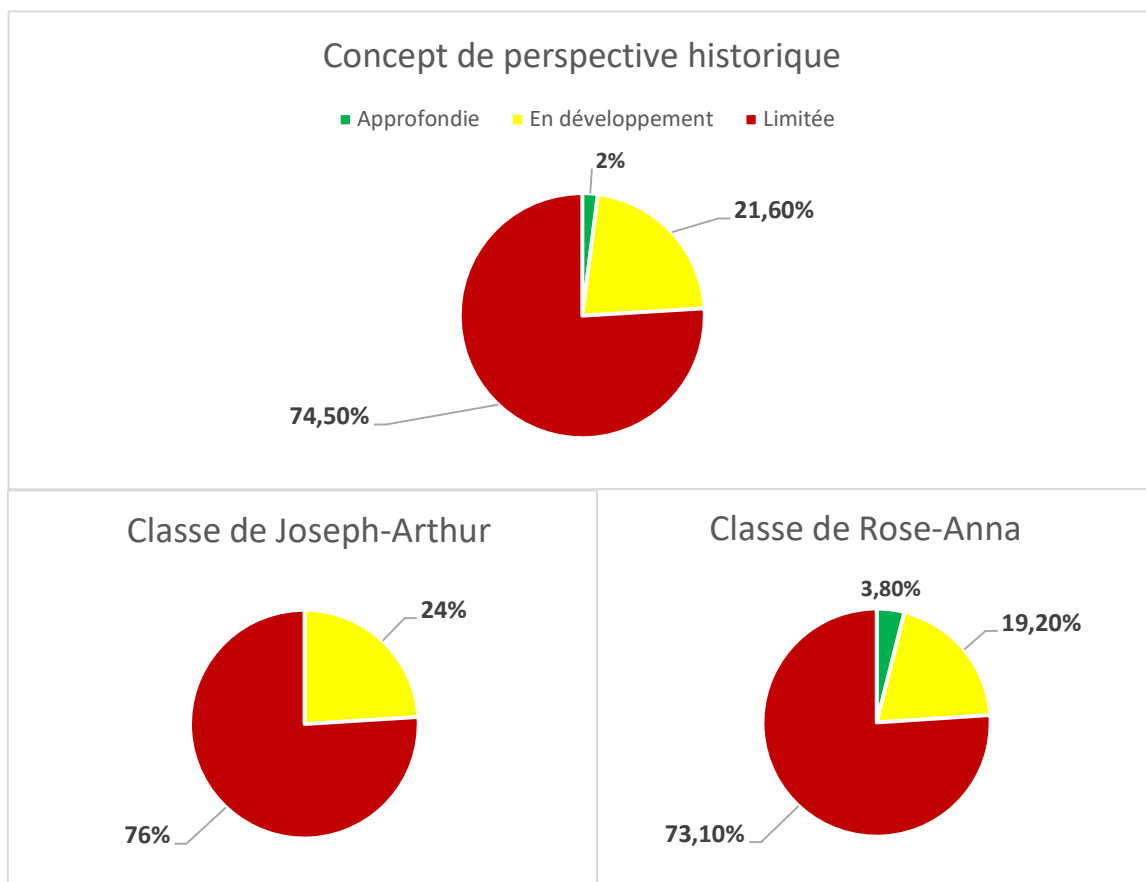


FIGURE 8 : Pré-test concept de perspective historique

Le premier constat qui ressort est que les trois quarts des élèves (74,5%) ont une compréhension limitée du concept de perspective historique lors du pré-test. Un seul élève a montré une compréhension approfondie du concept et quelques élèves (21,6%) ont une compréhension en développement. L'ensemble des élèves ne montrent donc pas une grande compréhension pour le concept de perspective historique. Le niveau de compréhension est relativement semblable dans les deux classes. Dans la classe de JA, aucun élève n'a une compréhension approfondie, le quart (24%) ont une compréhension en développement et la très grande majorité aux trois quarts (76%) a une compréhension limitée. Dans la classe de RA on observe la même tendance avec aussi près du trois quarts des élèves (73,1%) qui ont une compréhension limitée du concept. Mis à part l'élève qui a démontré une compréhension approfondie dans la classe de RA, le niveau de compréhension des élèves est semblable dans les deux classes. L'analyse du pré-test se continue avec la question 6 qui concerne le concept de dimension éthique.

4.1.6 QUESTION 6 : CONCEPT DE DIMENSION ÉTHIQUE

La question 6 du pré-test est reliée au concept de dimension éthique, le tableau 35 présente la question ainsi que les critères qui y sont associés.

TABLEAU 35: Question 6 du pré-test

Concept	Question	Critères associés
Dimension éthique	6. Selon toi, est-ce que les Patriotes ont eu raison de se rebeller ? Explique ta réponse.	<ul style="list-style-type: none"> Contexte historique Jugements éclairés Normes contemporaines

Les élèves devaient dire si les Patriotes ont eu raison de se rebeller en justifiant leur réponse. Le tableau qui suit montre la répartition des élèves après l'analyse de leurs réponses.

TABLEAU 36: Analyse question 6 du pré-test sur le concept de dimension éthique

Critère	Niveau de compréhension	Classe de JA		Classe de RA		Total	
		Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Contexte historique	Approfondie	1	4%	0	X	1	2%
	En développement	4	16%	4	15,4%	8	15,7%
	Limitée	5	20%	5	19,2%	10	19,6%
Jugements éclairés	Approfondie	0	X	1	3,8%	1	2%
	En développement	3	12%	3	11,5%	6	11,8%
	Limitée	4	16%	5	19,2%	9	17,6%
Normes contemporaines	Approfondie	0	X	0	X	0	X
	En développement	0	X	2	7,7%	2	3,9%
	Limitée	8	32%	6	23,1%	14	27,5%

Le premier constat est que dans le pré-test pour les trois critères du concept de dimension éthique les élèves se retrouvent pour une majorité dans une compréhension limitée. Le plus grand nombre d'élèves se retrouvent sous le critère « normes contemporaines » avec 27,5%. Plusieurs élèves utilisent leur opinion sur la situation en portant leur jugement à partir de normes contemporaines de bien ou de mal. Par exemple, J16 a écrit : « Oui, car les Britanniques ont essayé

de changer la mentalité des Canadiens français. Ils ont le droit d'être comme ils le veulent et décider le cours de leur propre vie ». Ce que R9 écrit montre un autre exemple où l'élève émet son opinion : « Selon moi, les Patriotes ont eu raison de se rebeller. En effet, si on n'essaie pas de se battre pour ce que l'on croit, on ne verra jamais de changement. ».

L'observation montre également qu'une majorité d'élèves ont utilisé le critère du contexte historique pour porter leur jugement. Un élève montre une compréhension approfondie en utilisant correctement le contexte historique et en l'appuyant par des faits. Ainsi J7 mentionne : « Oui, car comme c'est expliqué dans les documents Louis-Joseph Papineau, qui défendait les droits des Canadiens français, avait envoyé 92 résolutions en Angleterre et en retour il reçoit les résolutions de Russell qui disaient tout le contraire de ce qui était demandé, alors, selon moi, oui, ils avaient raison, car malgré toutes les demandes faites envers l'Angleterre, les Canadiens français n'étaient toujours pas égaux aux Anglais. » Certains élèves ont utilisé le contexte historique en ayant toutefois de la difficulté à bien préciser et appuyer leur dire. Ils se retrouvent ainsi dans une compréhension en développement. Un exemple est ce que R11 a écrit : « Oui, car dans ces années-là, il y avait beaucoup d'injustices entre les Canadiens français et les anglophones. Donc, les rébellions étaient le seul moyen efficace de changer les choses. ». D'autres élèves vont porter des jugements sans les appuyer par des éléments de preuve montrant une compréhension limitée telle que J4 qui mentionne que sinon ils auraient perdu leur pouvoir politique total. Plusieurs élèves ont donc utilisé le contexte historique sans bien le maîtriser.

La même tendance peut s'observer dans les deux groupes avec une majorité d'élèves ayant une compréhension limitée sous les trois critères. Le critère « normes contemporaines » regroupe près du tiers des élèves (32%), dont 23,1% des élèves démontrant une compréhension limitée. Le reste des réponses sont réparties sous les différents critères. La figure qui suit présente la compréhension globale et dans chacune des classes en ce qui concerne le concept de dimension éthique en regroupant la compréhension des différents critères.

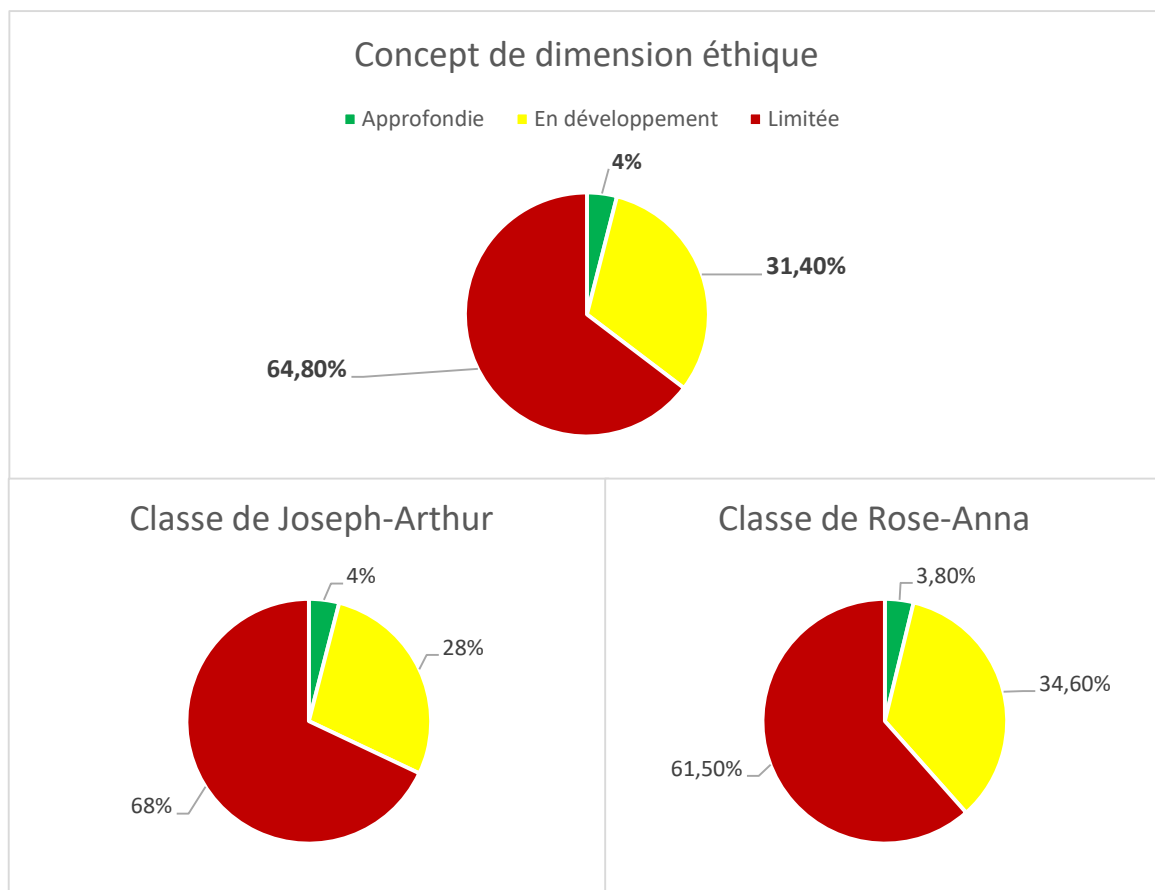


FIGURE 9 : Pré-test concept de dimension éthique

Le constat est que les élèves ne maîtrisent pas le concept de dimension éthique avec près du deux tiers des élèves (64,8%) qui ont une compréhension limitée. Le tiers restant a une compréhension en développement (31,4%) et seulement deux élèves (4%) ont une compréhension approfondie du concept de dimension éthique. Les graphiques des deux classes sont à peu près similaires avec relativement la même répartition pour chacune des classes. Dans la classe de JA, une majorité d'élèves se retrouvent à 68% avec une compréhension limitée, 28% des élèves ont une compréhension en développement et 4% ont une compréhension approfondie. La classe de RA a un peu plus d'élèves qui ont une compréhension en développement (34,6% contre 28%) et un peu moins avec une compréhension limitée (61,5% contre 68%). Il demeure cependant que les élèves des deux classes lors du pré-test maîtrisent peu le concept de dimension éthique.

Avant de terminer l'analyse des questions du pré-test avec la dernière question portant sur le concept de commémoration, un portrait qui résume le pré-test sur la PH a été réalisé.

4.1.7 PORTRAIT SOMMAIRE DE LA PENSÉE HISTORIQUE LORS DU PRÉ-TEST

Une synthèse de l'analyse des réponses des élèves au pré-test pour les questions 1 à 6 sur la PH a été produite afin de bien observer le niveau de compréhension des élèves pour chacun des concepts de la PH. La figure 16 rassemble donc les concepts et leur niveau de compréhension de la PH dans le pré-test.

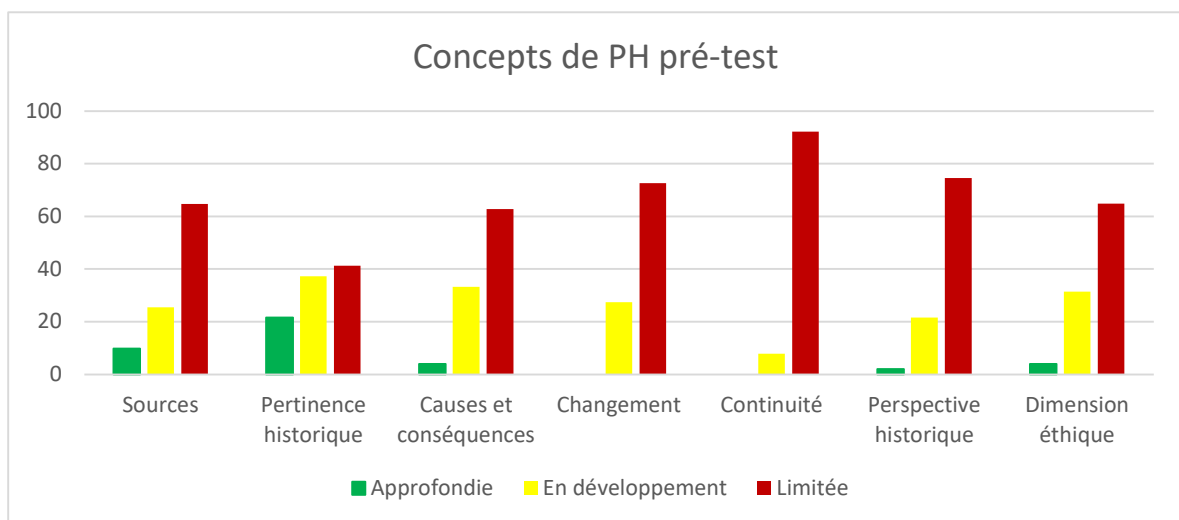


FIGURE 10 : Sommaire de la compréhension des concepts de PH dans le pré-test

Le constat est que la majorité des élèves ont une compréhension assez limitée de chaque concept. Pour tous les concepts, c'est le niveau de compréhension limitée qui est le plus élevé. Le concept de pertinence historique semble celui qui se situe le plus dans la catégorie « en développement » suivi par le concept de sources. Les concepts de causes et conséquences, pertinence historique et dimension éthique montrent un faible niveau de développement relativement similaire. Le concept de continuité et de changement apparaît comme le moins bien maîtrisé par les élèves, en particulier en ce qui concerne la continuité.

Est-ce que chaque groupe montre le même niveau de développement pour chaque concept ? Les graphiques suivants permettent de constater ce qu'il en est pour chaque classe.

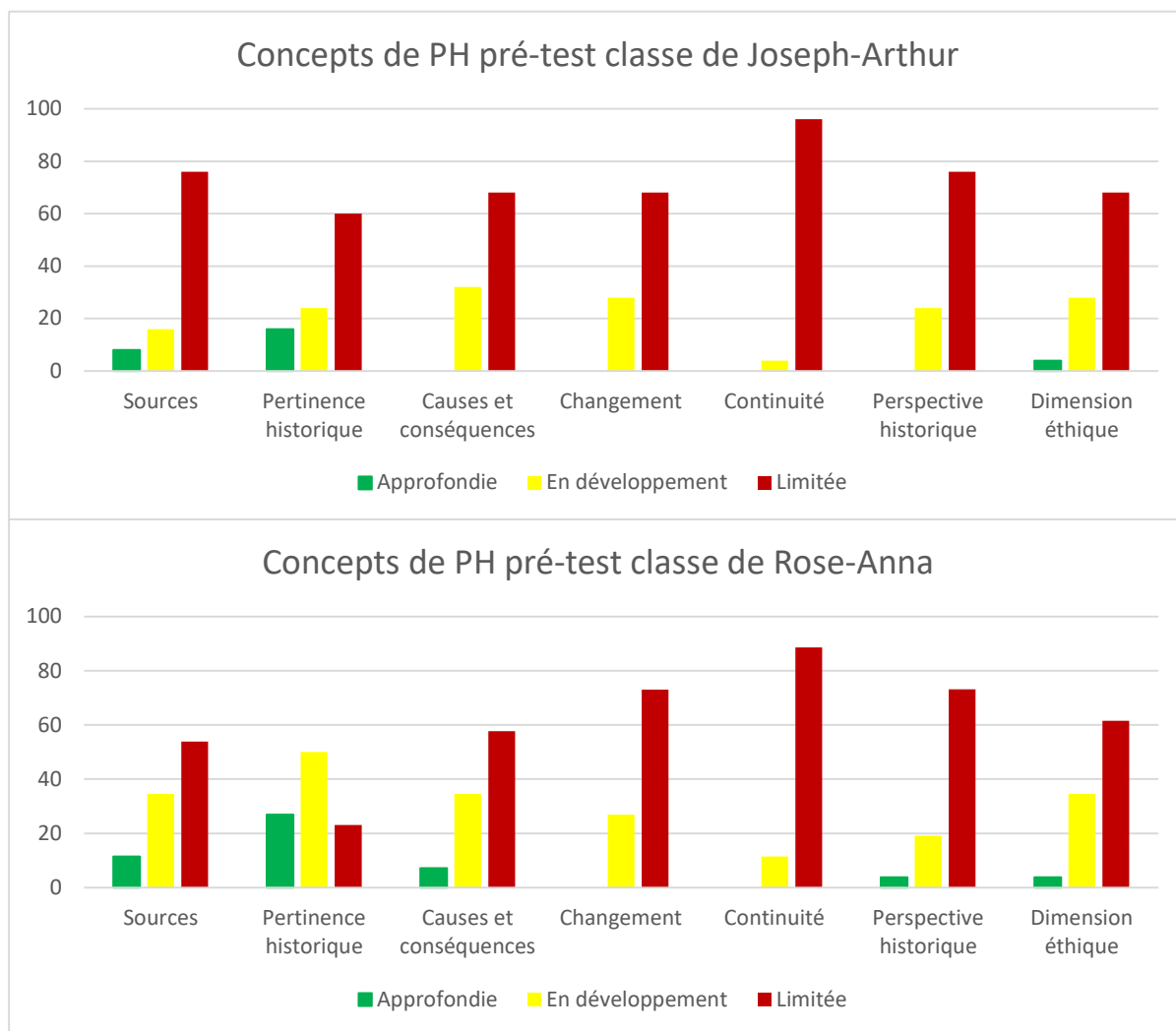


FIGURE 11 : Sommaire de la compréhension des concepts de PH dans le pré-test pour chaque classe

Pour les concepts de sources et de pertinence historique, certaines différences ressortent. La compréhension est un peu plus élevée du côté de la classe de RA. Les élèves de cette classe semblent montrer une plus grande habileté à réfléchir à l'aide de ces deux concepts. En particulier pour la pertinence historique qui est le seul concept où la compréhension approfondie et en développement dépasse la compréhension limitée. Les autres concepts sont relativement semblables dans les deux classes.

Pour conclure cette partie, mentionnons que tous les élèves ont pu répondre aux questions du pré-test portant sur la PH. Cependant, une majorité d'entre eux ont montré une compréhension

limitée des concepts de la PH. Le seul concept qui semble un peu mieux maîtrisé est celui de la pertinence historique, en particulier dans la classe de RA.

Pour finaliser l'analyse du pré-test, il sera question la dernière question qui porte sur le concept de commémoration.

4.1.8 QUESTION 7 : CONCEPT DE COMMÉMORATION

Le tableau suivant rappelle la question sur le concept de commémoration du pré-test ainsi que les critères associés et le type de commémoration.

TABLEAU 37: Question 7 du pré-test

Concept	Question	Critères associés	Type
Commémoration	7. Selon toi, devrait-on commémorer les rébellions et les Patriotes aujourd'hui ? De quelle manière ?	<ul style="list-style-type: none"> • Histoire et commémoration • Position face aux monuments • Utilité des monuments 	<ul style="list-style-type: none"> • Analytique • Conservateur • Hypercritique • Réflexif

Les élèves devaient déterminer si l'on devrait commémorer les Patriotes aujourd'hui et comment le faire. Pour ce faire, ils pouvaient se fier au dossier documentaire et constater comment cela se passe actuellement. Ils donnaient ensuite leur position personnelle à ce sujet. L'analyse a porté sur le type de commémoration selon la réponse donnée en rapport avec la typologie proposée par Lévesque (2023) (analytique, conservateur, hypercritique, réflexif). Ce cadre d'analyse se retrouve dans le tableau 7.

Le tableau suivant en fait état de la répartition des élèves pour chaque classe et pour l'échantillon au complet.

TABLEAU 38: Analyse du concept de commémoration (pré-test)

Type	Classe de JA		Classe de RA		Total des deux classes	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
Analytique	12	48%	16	61,5%	28	54,9%
Conservateur	9	36%	7	26,9%	16	31,4%
Hypercritique	3	12%	3	11,5%	6	11,8%
Réflexif	0	X	0	X	0	X

Le premier constat est que dans les deux classes la majorité des élèves sont de type analytique. La proportion est plus élevée dans la classe de RA avec 61,5% contre 48% dans la classe de JA. Il y a un peu plus de type conservateur dans la classe de JA avec 36% contre 26,9%. Le type hypercritique est semblable dans les deux classes. Les réponses des élèves de type analytique montrent que ces élèves analysent le passé selon les expériences de changement et de leçons précieuses. La commémoration leur sert d'exemple pour la vie d'aujourd'hui. La commémoration permet d'orienter et instruire les citoyens. Pour ces élèves, les Patriotes se sont battus pour leur liberté et leur culture et ils se sont sacrifiés pour les gens d'aujourd'hui. Certains élèves font même leur propre suggestion de commémoration. Par exemple, R24 qui mentionne : « Oui, ils ont réussi l'impossible et ont sacrifié leur vie pour leur liberté. On pourrait tous se mettre en uniforme bleu comme l'armée des Patriotes lors de la Journée des Patriotes ou encore mettre une statue d'un patriote tenant le drapeau national républicain. ». Un autre exemple est ce que J8 écrit : « on ne devrait pas oublier ce que les Patriotes ont fait pour nous délivrer des « chaînes » du gouvernement. On devrait faire une cérémonie en commémorant leurs actions. »

Le deuxième type regroupant le plus d'élèves est le type conservateur avec 31,4%. Ces élèves trouvent nécessaire de préserver et conserver une certaine tradition mémorielle. Ils ont une vision traditionnelle de la commémoration. Ainsi R11 écrit : « Oui, en continuant de manifester en leurs noms et en continuant de les commémorer dans des fêtes ou des événements, comme la Journée nationale des Patriotes. » En somme, ces élèves concluent que les commémorations actuelles sont adéquates et suffisantes.

Les élèves se retrouvant dans le type hypercritique croient que les commémorations doivent représenter les points de vue et valeurs morales d'aujourd'hui. Les élèves se retrouvant sous ce type remettent en question la commémoration des Patriotes à cause de la violence. Par exemple, J25 a répondu : « Non, c'est un acte de violence, c'est comme de se commémorer un acte de violence ». Fait à noter, aucun élève ne se retrouve sous le type réflexif. Les élèves ne sont pas attardés aux multiples perspectives ou n'ont pas fait de réflexion avec une vision plus large ou n'ont pas abordé l'évolution de la commémoration. Le portrait global des élèves pour le concept de commémoration peut s'observer dans les graphiques suivants.

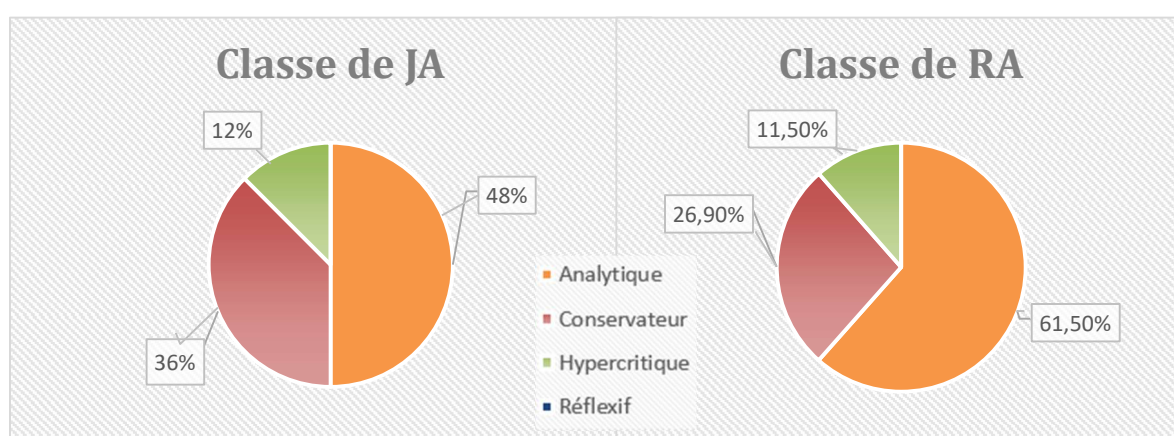


FIGURE 12 : Répartition des types de commémoration (pré-test)

La remarque est que dans la classe de JA les élèves se répartissent pour la moitié dans le type analytique et l'autre moitié se retrouve de type conservateur ou hypercritique. Dans la classe de RA, les élèves se retrouvent à plus de 60% dans le type analytique et l'autre 40% sont de type conservateur ou hypercritique.

Une question importante qui a émergé est de savoir comment chaque type de commémoration se positionnait concernant le développement des concepts de la PH. Les données ont alors été croisées afin de regarder le développement des concepts de la PH selon le type de commémoration. Cela permet de voir si la posture commémorative amène les élèves à développer plus certains concepts que d'autres. Chaque type de commémoration (analytique, conservateur et hypercritique)

a donc été analysé selon le développement des concepts de la PH. Pour débiter, le graphique suivant montre la compréhension des concepts de PH pour le type analytique.

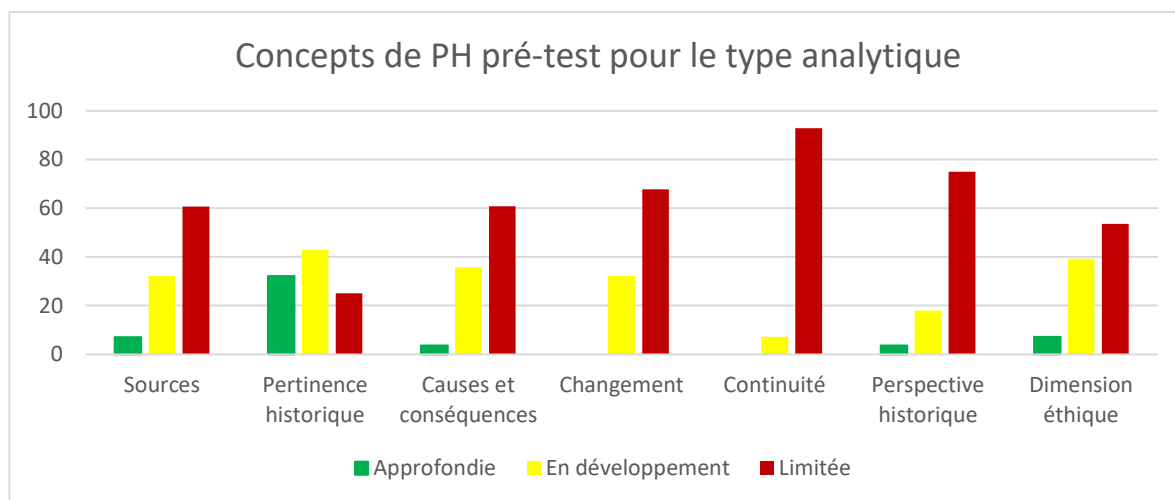


FIGURE 13 : Type analytique et concepts de PH dans le pré-test

Il est possible d'observer que les élèves de type analytique se situent majoritairement dans un niveau de compréhension limitée dans le pré-test pour tous les concepts de la PH, sauf la pertinence historique. Le concept de la pertinence historique est vraiment différent et celui qui est le mieux maîtrisé. L'observation montre que certains élèves atteignent un niveau de compréhension approfondie pour la perspective et la dimension éthique, ce qui n'est pas le cas pour les autres types. Les élèves du type analytique ont également un niveau de compréhension en développement plus élevé pour les causes et conséquences et la dimension éthique.

Qu'en est-il du niveau de compréhension de la PH des élèves de type conservateur et hypercritique ? Le graphique suivant montre ce qu'il en est pour les élèves de type conservateur.

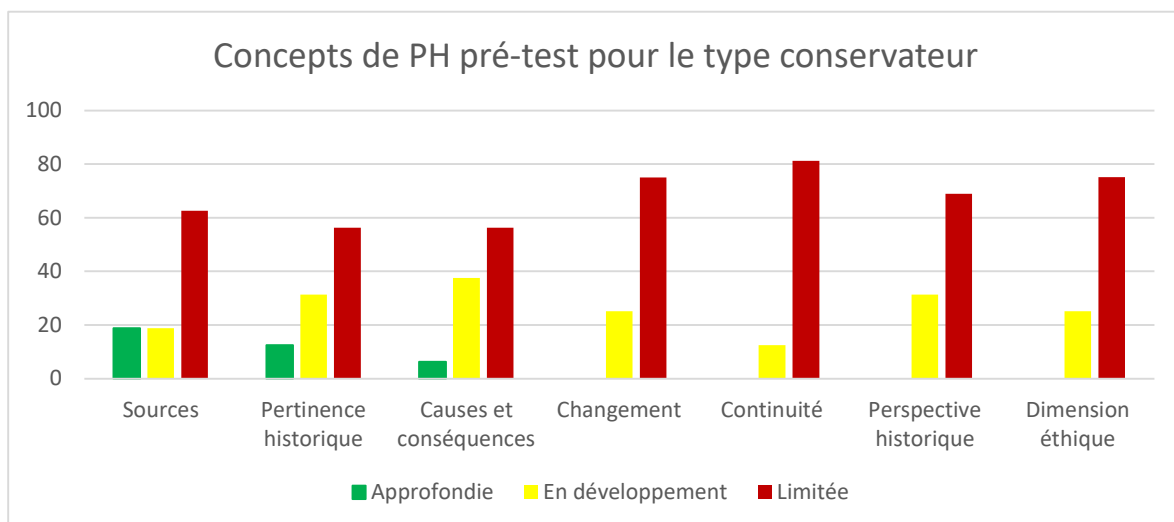


FIGURE 14 : Type conservateur et concepts de PH dans le pré-test

Le constat est que pour les élèves de type conservateur tous les concepts ont un niveau de développement majoritairement limité dans le pré-test. Ce sont les élèves qui obtiennent tout de même le meilleur niveau de compréhension du concept de sources. Quelques élèves atteignent un niveau de compréhension approfondie pour la pertinence historique ainsi que pour les causes et conséquences. Cependant, il est possible d'observer qu'aucun élève n'obtient un niveau approfondi pour le changement et la continuité, comme pour l'ensemble des élèves, mais aussi pour les concepts de perspective historique et dimension éthique. Le graphique qui suit montre ce qu'il en est pour le type hypercritique.

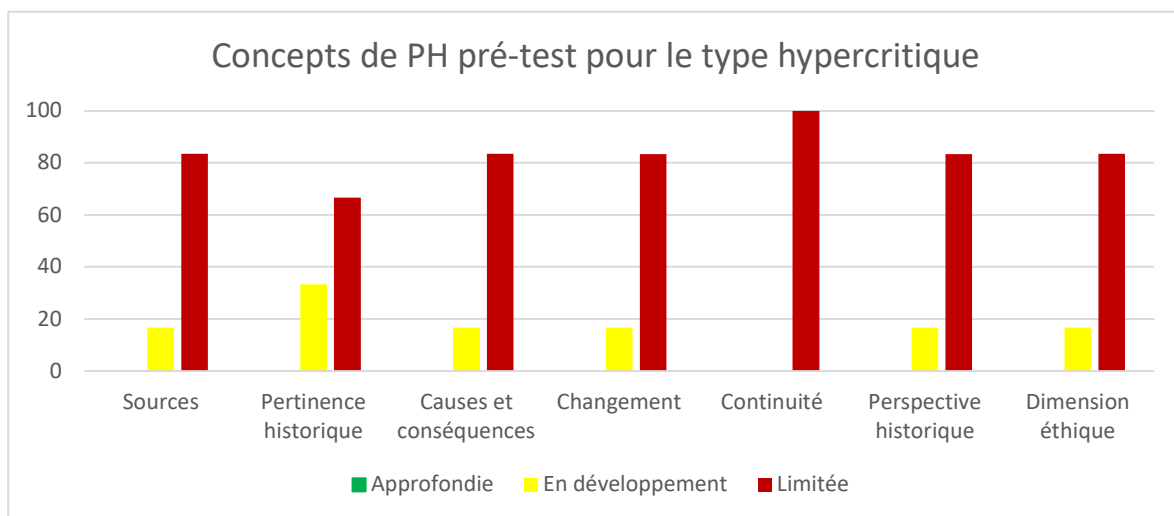


FIGURE 15 : Type hypercritique et concepts de PH dans le pré-test

Ce qui ressort concernant le type hypercritique dans le pré-test c'est qu'aucun concept n'obtient de niveau de développement approfondi. La majorité des élèves se situe dans un niveau de compréhension limité. Pour la continuité, ce sont tous les élèves qui montrent un niveau de compréhension limité.

L'observation montre somme toute que les élèves de type analytique ont une meilleure compréhension des concepts, en particulier pour la pertinence historique et dans une moindre mesure pour la perspective historique et la dimension éthique. Pour les élèves de type conservateur, ce qui ressort c'est une meilleure compréhension du concept de sources. Finalement, ce sont les élèves de type hypercritique qui obtiennent le niveau le moins élevé de compréhension pour tous les concepts de la PH. Dans la deuxième partie, il sera question de l'analyse de certaines tâches réalisées en classe par les élèves.

4.2 ANALYSE DES TÂCHES RÉALISÉES EN CLASSE

Dans cette partie, l'analyse portera sur trois tâches réalisées par les élèves en classe. D'abord dans les deux classes, la tâche analysée portera sur la dernière question de la tâche 2 sur l'évaluation d'un monument commémoratif local. Dans un deuxième temps, l'analyse portera sur des questions de la tâche de commémoration réalisée dans la classe de JA. En dernier lieu, une attention sera portée à la tâche principale portant sur la biographie d'un soldat. Dans la classe de JA, la biographie ayant été complétée, l'analyse portera sur leur production finale. Dans la classe de RA, le regard sera porté sur ce que les élèves sont parvenus à trouver comme information dans les archives et documents. Une grille d'observation des tâches en classe avait été prévue au départ, elle n'a cependant pas généré beaucoup de données et la décision a été prise de la laisser de côté.

4.2.1 TÂCHE SUR L'ÉVALUATION D'UN MONUMENT COMMÉMORATIF

La seconde tâche de la SEA portait sur l'évaluation du monument commémoratif de Terrebonne (voir annexe 4). Pour les deux groupes, l'analyse a porté sur la dernière question. Celle-ci demande aux élèves ce qu'ils pensent du monument et leur réaction devant lui. Les réponses des élèves pouvaient se rapporter à plusieurs concepts soit celui de commémoration (position face aux

monuments) ou le concept de dimension éthique (responsabilité de se rappeler) ou bien de perspective historique (contexte historique, diverses perspectives, éviter le présentisme). Les réponses pouvaient intégrer un ou plusieurs de ces concepts. Parfois, les élèves ont répondu selon un ou deux concepts et d'autres fois, ils n'ont présenté que leur position ou leur réaction face au monument. Dans certains cas, il n'y avait aucun concept de PH dans leur réponse comme un élève qui n'a répondu que « Wow ». Finalement, 81% des élèves ont une position face au monument révélant leur type de commémoration. La majorité a montré une position de type conservateur comme le démontre le tableau qui suit.

TABLEAU 39: Type de commémoration en lien avec le monument commémoratif

Type de commémoration	Nombre	Pourcentage
Analytique	2	4,7%
Conservateur	25	58,1%
Hypercritique	7	16,3%
Réflexif	1	2,3%

Fait à remarquer, il y a plus d'élèves hypercritiques qu'analytiques. Un élève (R20) a montré une position de type réflexif. Cet élève a répondu en expliquant qu'il y avait diverses perspectives en mentionnant : « je trouve très intéressant que le nom des soldats blessés soit aussi inscrit, car eux aussi ont vécu les horreurs de la guerre, donc ils méritent aussi une commémoration ». Pour ce qui est du concept de dimension éthique, 40% des élèves ont écrit une réponse qui se réfère au concept et de la responsabilité de se rappeler. Plusieurs élèves (7) ont eu une compréhension approfondie comme R17 qui mentionne : « Je pense que ce monument est très significatif pour nous, car il nous montre ce que les soldats ont fait pour nous et le pays. Ça nous permet de ne pas oublier. ». Deux élèves ont montré une compréhension limitée en mentionnant seulement qu'ils regardaient le nom des soldats. La compréhension du concept de dimension éthique se montre un peu plus élevée dans cette tâche que dans le pré-test. Finalement, quelques élèves (5) ont utilisé le concept de perspective historique dans leur réponse sans le maîtriser. Par exemple, J15 mentionne : « Je me demanderais l'intérêt d'aller mourir pour rien, mais dans leur cas ils n'ont pas eu le choix. ». Cela est conséquent avec le fait que les trois quarts des élèves montraient un niveau de compréhension limité du concept

de perspective historique dans le pré-test. La prochaine analyse montre comment les élèves ont répondu à la tâche de commémoration dans la classe de JA.

4.2.2 TÂCHE SUR LA COMMÉMORATION DE LA CLASSE DE JOSEPH-ARTHUR

La tâche sur l'importance de la commémoration avait comme but d'amener les élèves à mettre en perspective les différentes formes de commémoration. Deux questions ont été analysées, premièrement, la question qui demandait s'il est important de célébrer le jour du Souvenir et pourquoi selon eux. Ceci leur permettait de travailler le concept de la dimension éthique en les amenant à évaluer équitablement les implications éthiques pour déterminer la responsabilité de se rappeler. La seconde question qui a été analysée demandait aux élèves si les mémoriaux sont un moyen efficace pour se souvenir de la PGM et de l'expliquer. Cette question amenait les élèves à travailler le concept de commémoration en prenant position face aux monuments tout en expliquant leur utilité.

L'analyse a porté sur les 17 réponses reçues pour le concept de dimension éthique et son critère de la responsabilité de se rappeler des contributions, sacrifices et injustices. Les élèves ont montré une compréhension approfondie pour 55,6%, alors que 33,3% ont montré une compréhension en développement et 5,6% une compréhension limitée. Par exemple, un élève ayant une compréhension approfondie (J8) a répondu : « Oui, parce qu'on ne doit pas oublier que les soldats se sont battus pour défendre le pays et nous les habitants. Alors on doit au moins le célébrer pour les commémorer. ». Un élève (J3) ayant une compréhension en développement a écrit : « Ils sont venus apporter un changement et un devoir de mémoire ». Alors qu'un élève ayant une compréhension limitée (J15) a exprimé : « Non, car il y a eu plein de guerres et il y en aura plein d'autres si nous les commémorons tous ces jours ça va devenir normal. ».

Pour la deuxième question portant sur les mémoriaux, l'analyse a porté sur les 16 réponses obtenues. Majoritairement, les élèves se sont montrés de type conservateur avec 61%. Ainsi un exemple est J21 qui a écrit : « Oui, car dans la vie on n'y pense pas vraiment tandis que si on passe devant un monument on se rappelle eux ». En second lieu, les élèves se sont montrés à 22%, hypercritiques, par exemple, J20 mentionnant qu'il y a peu de personnes qui s'arrêtent et qu'ils ne

sont pas assez visibles pour la population. Finalement, un élève (J23) s'est montré analytique en mentionnant qu'on pourrait mettre plus de moyens pour se souvenir d'eux. Pour terminer l'analyse des tâches, celle-ci s'est portée sur la tâche principale, soit la cueillette des données pour réaliser la biographie d'un soldat.

4.2.3 TÂCHE FINALE SUR LA BIOGRAPHIE D'UN SOLDAT

La tâche consistait à recueillir les données sur le soldat choisi en vue de réaliser une biographie. Elle pouvait se faire individuellement ou en équipe. Dans la classe de JA, neuf élèves l'ont fait seuls et seize élèves l'ont fait en équipe de deux. Il y a donc eu 17 biographies de soldats qui ont été réalisées. Pour faire la tâche, les élèves devaient aller dans le registre de circonstances du décès des soldats de la PGM²⁰ et choisir un soldat pour lequel ils trouvaient les informations. Les élèves ont eu du temps additionnel afin de compléter leur biographie. L'enseignant obligeait les élèves à la remettre dans un modèle qu'il a conçu de forme « Google Slides ». Dans la première partie, les élèves ont complété les informations de leur cueillette de données sur l'identité du soldat et dans la seconde partie, ils complétaient une biographie hommage. La forme de cette biographie leur appartenait, ils pouvaient faire par exemple un récit de sa vie ou bien s'adresser à celui-ci. Une analyse des concepts retrouvés dans le discours des élèves a été faite à partir de la biographie hommage. Cette tâche a permis de faire émerger tous les concepts de la PH, sauf deux (pertinence historique et continuité et changement).

Le premier concept analysé est celui de sources. Dans les tableaux quand les critères des concepts ne sont pas présents, ils ne sont pas inclus, ce qui permet ainsi d'alléger la présentation. Le tableau qui suit présente le concept de sources dans la biographie de soldats.

²⁰ <https://www.bac-lac.gc.ca/fra/decouvrez/archives-numerisees-grande-echelle/registres-circonstances-deces/Pages/registres-circonstances-deces.aspx>

TABLEAU 40: Concept de sources dans la biographie de soldats

Critère	Compréhension	Fréquence d'apparition du critère	Pourcentage
Contexte historique	Approfondie	11	47,1%
	En développement	2	11,8%
	Limitée	4	17,6%
Corroboration	Approfondie	1	5,9%
	En développement	1	5,9%
	Limitée	0	X
Interprétation et inférences	Approfondie	2	11,8%
	En développement	1	5,9%
	Limitée	1	5,9%
Questionnement	Approfondie	0	X
	En développement	1	5,9%
	Limitée	5	23,5%

Le constat qui ressort de cette tâche est que certains élèves se retrouvent dans une compréhension approfondie pour trois critères du concept de sources, soit ceux du contexte historique, de la corroboration et de l'interprétation et des inférences. Un exemple est ce que J5 et J22 écrivent sur leur soldat qui « était maintenant face à la guerre. Il a participé à la grande bataille de Passchendaele qui prenait lieu du 10 juillet 1917 au 10 novembre 1917. C'était une bataille qui apporte de glorieux exploits pour les soldats canadiens présents ». Les deux élèves ont fait des inférences à partir de différentes sources qu'ils ont consultées sur le soldat et la PGM pour construire leur interprétation. Le prochain tableau fait état du concept de causes et conséquences dans la biographie de soldats.

TABLEAU 41 : Concept de causes et conséquences dans la biographie de soldats

Critère	Compréhension	Fréquence d'apparition du critère	Pourcentage
Interaction des acteurs et des conditions	Approfondie	10	47,1%
	En développement	1	5,9%
	Limitée	0	X

Dans les biographies, les élèves ont eu recours au concept de causes et conséquences à partir du critère de l'interaction des acteurs et des conditions. Ils ont aussi montré à 47,1% une compréhension approfondie pour ce concept. Ainsi J16 et J17 mentionnent que le 17 janvier 1917 en revenant dans ses propres lignes après un raid sur les tranchées ennemies, leur soldat a été

touché par une balle de mitrailleuse et tué sur le coup. Il est mort dans la bataille de l'avance sur la ligne Hindenburg. La réponse des élèves montre qu'ils ont tenu compte de l'action du soldat, des conditions dans lesquelles il évoluait et de l'interaction entre les deux. Le prochain tableau présente le concept de perspective historique.

TABLEAU 42 : Concept de perspective historique dans la biographie de soldats

Critère	Compréhension	Fréquence d'apparition du critère	Pourcentage
Contexte historique	Approfondie	11	52,9%
	En développement	1	5,9%
	Limitée	0	X
Éviter le présentisme	Approfondie	13	52,9%
	En développement	2	11,8%
	Limitée	1	5,9%
Perspective des acteurs	Approfondie	1	5,9%
	En développement	6	29,4%
	Limitée	3	11,8%
Vision du monde	Approfondie	0	X
	En développement	0	X
	Limitée	1	5,9%

Pour la perspective historique, l'analyse montre que pour les critères du contexte historique et d'éviter le présentisme, les élèves en ont une compréhension approfondie à 52,9%. Par exemple, concernant le contexte historique J4 a écrit : « Un jour, toute ta vie a été chamboulée ainsi que celle de ta nation. Seulement âgé de 19 ans, tu as immédiatement pensé à tes proches et as voulu protéger ta famille contre les ennemis. De plus, tu n'aurais jamais cru ce que cette guerre aurait autant d'impact sur ta vie... ». Cette réponse montre que l'élève a tenu compte du contexte historique afin de comprendre le point de vue du soldat lors de son enrôlement. Pour le critère « éviter le présentisme », J21 a écrit : « Puis, la guerre est arrivée lorsque tu avais 32 ans. Tu t'es probablement senti concerné par l'implication de ton pays d'origine et du même coup de ton pays d'accueil. Le 27 janvier 1916, tu décides donc de t'enrôler dans l'armée ». Pour tenter de comprendre les motivations du soldat pour s'enrôler, l'élève se réfère aux expériences universelles avec prudence en supposant que le soldat se sentait concerné. Le tableau qui suit montre le concept de dimension éthique.

TABEAU 43 : Concept de dimension éthique dans la biographie de soldats

Critère	Compréhension	Fréquence d'apparition du critère	Pourcentage
Responsabilité de se rappeler des contributions, sacrifices et injustices	Approfondie	6	35,3%
	En développement	6	35,3%
	Limitée	2	11,8%

Pour la dimension éthique, le constat est que les élèves ont montré une compréhension approfondie et en développement dans plus de 70,6% des cas. Ce souci de souligner la contribution du soldat qui a laissé sa vie sur les champs de bataille faisait en quelque sorte partie de la tâche. Certains élèves semblent avoir montré un certain engagement personnel à cet effet. Par exemple, J2 et J7 ont mentionné : « Si j'ai l'opportunité d'aller en France un jour, je viendrais à 100% au Pas-de-Calais pour venir te rendre visite et te remercier d'avoir si bien représenté notre beau pays, le Canada. »

Pour le concept de commémoration, une analyse a été réalisée pour situer le type de commémoration des élèves dans la biographie sur les soldats dans le tableau suivant.

TABEAU 44 : Concept de commémoration dans la biographie de soldats

Concept	Type	Fréquence	Pourcentage
Commémoration	Analytique	4	23,5%
	Conservateur	8	47,1%
	Hypercritique	0	X
	Réflexif	0	X

Après analyse, les trois quarts des biographies montraient un type conservateur et le quart restant était de type analytique. Aucun élève ne s'est montré critique dans cette tâche ou n'a adopté une posture réflexive. La tâche de biographie n'amenant pas les élèves à adopter la posture hypercritique en comparant la commémoration avec les représentations et valeurs morales d'aujourd'hui. Les élèves n'ont pas non plus adopté de posture réflexive sur les diverses perspectives et l'évolution de la commémoration dans leur biographie de soldats.

En ce qui concerne la classe de RA, les élèves étaient en équipe de 2 ou 3. Leur travail a porté comme prévu dans la SEA sur un soldat du monument des Braves de Terrebonne. Ils ont été distribués au hasard par l'enseignante. Malheureusement, une seule équipe a réussi à terminer la tâche en écrivant une très courte biographie du soldat. Un total de 24 copies d'élèves a été compilé en colligeant, le pourcentage des élèves ayant pu compléter les différentes informations dans leur journal de bord.

Pour rendre compte du travail réalisé en classe, le tableau suivant montre les informations que les élèves ont réussi à colliger par leur recherche dans les dossiers militaires des soldats.

TABLEAU 45: Cueillette de données sur le soldat classe de RA

Cueillette d'informations	Pourcentage des élèves ayant complété dans leur journal de bord
Nom du soldat et son matricule :	70,8%
Sa date de naissance	100%
Son bataillon, nom de l'unité/escadrille de votre soldat	79,2%
Son métier avant la guerre	87,5%
Le nom de son plus proche parent et d'autres membres de sa famille mentionnés dans son dossier	79,2%
Caractéristiques physiques	95,8%
Date et lieu d'arrivée en Europe pour l'entraînement	75%
Batailles auxquelles a participé votre soldat	41,7%
Blessures subies au combat	58,3%
Date et circonstances de la mort	75%
Médailles	37,5%
Lieu où il est enterré	79,2%
Toute autre information intéressante ou particulière pour sa biographie ou son hommage	33,3%

Le constat est que les élèves avaient la majorité des informations et qu'il leur a manqué juste un peu de temps afin de réaliser la biographie. Les élèves avaient tous le nom du soldat et son matricule, certains ont omis tout simplement d'inscrire le matricule. Les élèves ont eu plus de difficulté à trouver les médailles et les batailles auxquelles le soldat a participé. Ils auraient eu besoin d'être davantage guidés sur la façon d'y arriver.

Dans la partie qui suit, il sera question de l'analyse du post-test complété par les élèves après la réalisation de la SEA.

4.3 ANALYSE DU POST-TEST

Dans chacune des classes, le post-test a été répondu par les participants après les différentes activités vécues en classe. Les élèves de la classe de JA l'ont fait dans le début d'un cours suivant la remise de leur biographie. Ils ont eu le temps nécessaire pour compléter le post-test. Les élèves de la classe de RA ont dû répondre à la fin de la deuxième période et il leur a manqué du temps pour réaliser la tâche. Ce qui explique le faible taux de réponse pour certaines questions. Dans ce qui suit, une analyse sera faite des réponses obtenues pour chaque question. La première question portait sur le concept de sources.

4.3.1 CONCEPT DE SOURCES

Pour le concept de sources, les élèves devaient répondre à la question suivante: « Comment les sources premières que tu as consultées pour faire la biographie de ton soldat t'ont permis d'en apprendre plus sur la PGM? » Dans la classe de JA, 24 élèves ont répondu et 22 dans la classe de RA. Cette question a permis aux élèves de répondre selon quatre des cinq critères du concept de sources. Le seul qui n'a pas été évoqué dans les réponses des élèves est celui de la corroboration, même si certaines tâches ont permis de mobiliser ce critère. Le tableau suivant rend compte du résultat des réponses des élèves dans le post-test en ce qui concerne le concept de sources.

TABEAU 46: Analyse question 1 du post-test sur le concept de sources

Critère	Niveau de compréhension	Classe de JA		Classe de RA		Total	
		Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Contexte historique	Approfondie	10	41,7%	4	18,2%	14	30,4%
	En développement	6	25%	10	45,5%	16	34,8%
	Limitée	0	X	2	9,1%	2	4,3%
Intentions, vision de l'auteur	Approfondie	0	X	0	X	0	X
	En développement	1	4,2%	0	X	1	2,2%
	Limitée	0	X	0	X	0	X
Interprétation et inférences	Approfondie	0	X	0	X	0	X
	En développement	3	12,5%	1	4,5%	4	8,7%
	Limitée	1	4,2%	1	4,5%	2	4,3%
Questionnement	Approfondie	0	X	0	X	0	X
	En développement	3	12,5%	0	X	3	6,5%
	Limitée	0	X	4	18,2%	4	8,7%

Le premier constat qui ressort est que pour trois critères sur quatre les élèves se retrouvent surtout dans une compréhension en développement. Il est possible de remarquer également qu'une majorité d'élèves se retrouve sous le critère du contexte historique avec une compréhension approfondie pour 30,4% suivie d'une compréhension en développement pour 34,8%. Par exemple, J22 mentionne à propos des sources consultées : « J'ai fait énormément de recherche pour en apprendre plus sur mon soldat, donc j'en ai évidemment plus appris sur la PGM. Elles m'ont permis d'en savoir beaucoup plus sur les dates et comment cette guerre s'est déroulée. » Si l'on combine les élèves ayant une compréhension approfondie et en développement du critère de contexte historique des sources, le pourcentage est de 65,2%. Dans la classe de JA, les élèves se retrouvent avec une compréhension approfondie à 41,7% pour le critère de contexte historique, alors que pour la classe de RA, on retrouve la majorité des élèves (45,5%) montrant une compréhension en développement. Pour le critère de contexte historique si l'on combine la compréhension approfondie et en développement; on retrouve 66,7% des élèves dans la classe de JA et 63,7% dans celle de RA. La différence est que dans la classe de JA, 41,7% ont une compréhension approfondie alors c'est seulement 18,2% dans la classe de RA. Si l'on combine la compréhension des élèves, peu importe le critère pour chaque classe, on obtient les graphiques suivants.

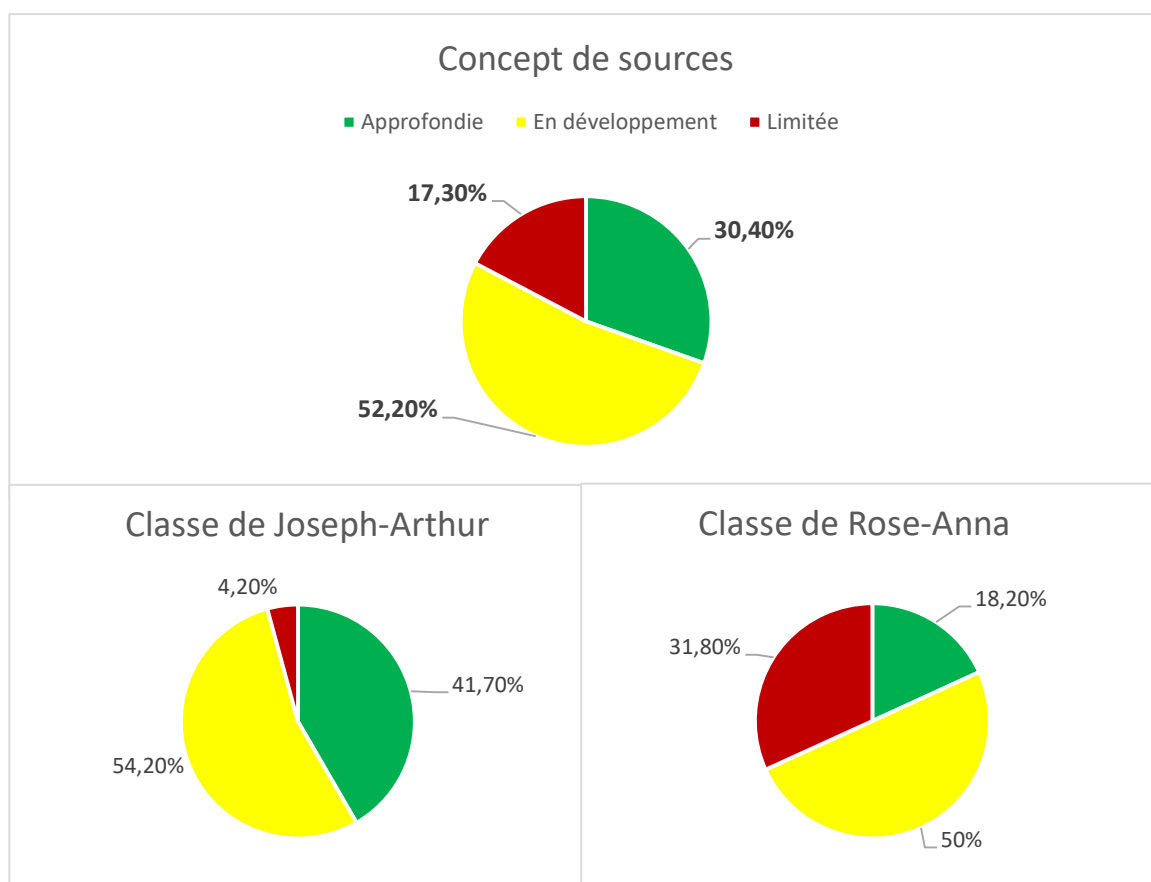


FIGURE 16 : Post-test concept de sources

L'observation montre que la majorité des élèves ont une compréhension en développement du concept de sources, suivi par 30,4% des élèves qui ont une compréhension approfondie et 17,3% des élèves ont une compréhension limitée. Les élèves montrent donc une meilleure habileté à mobiliser le concept de sources dans le post-test. Ils se montrent particulièrement habiles avec le contexte historique des sources. Le constat est que les élèves des deux classes ont une compréhension en développement qui est à peu près équivalente. La différence entre les deux classes se situe surtout au niveau de la compréhension approfondie (41,7% pour JA contre 18,2% pour RA) et limitée. (4,2% pour JA contre 31,8% pour RA). Les élèves de la classe de JA montrent donc une meilleure compréhension du concept de sources dans le post-test. L'analyse se poursuit avec la question 2 qui porte sur le concept de pertinence historique.

4.3.2 CONCEPT DE PERTINENCE HISTORIQUE

Pour la deuxième question du post-test, les élèves devaient mentionner les événements qu'ils considéraient comme étant importants pour la PGM à la suite de leurs recherches. Dans la classe de JA, 24 réponses ont été obtenues et 14 pour la classe de RA. La question du post-test sur la pertinence historique, comme pour celle du pré-test permettait de rejoindre les deux mêmes critères: révélateur ainsi que transformation et preuves. Le tableau suivant détaille l'analyse des réponses des élèves à cette question de pertinence historique.

TABLEAU 47 : Analyse de la question 2 du post-test sur le concept de pertinence historique

Critère	Niveau de compréhension	Classe de JA		Classe de RA		Total	
		Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Révélateur	Approfondie	2	8,3%	0	X	2	4,3%
	En développement	3	12,5%	1	4,5%	4	8,7%
	Limitée	4	16,7%	12	54,5%	16	34,8%
Transformation et preuves	Approfondie	8	33,3%	0	X	8	17,4%
	En développement	4	16,7%	0	X	4	8,7%
	Limitée	3	12,5%	1	4,5%	4	8,7%

Le premier constat est qu'en majorité les élèves se retrouvent sous le critère révélateur avec un niveau de compréhension limitée à 34,8%. La question ne demandait pas spécifiquement aux élèves de justifier leur réponse, ce qui fait que certains élèves se sont limités à nommer un ou des événements. Par exemple, R21 a écrit : « la fin de la guerre ». Pourtant, d'autres élèves sont allés plus loin. Ainsi sept élèves ont démontré une compréhension approfondie du critère de transformation et preuves. Un exemple de cela est ce que J10 a mentionné : « Selon moi, ce qui a été important durant la PGM est que la femme commence à faire du travail « d'homme », ce qui fait que c'est un événement nouveau et un changement percutant ». Les deux classes se situent dans un niveau de compréhension limitée pour le critère révélateur. L'observation montre cependant qu'une majorité d'élèves dans la classe de JA se retrouve sous le critère de transformation et preuves avec une compréhension approfondie à 29,2%. Du côté de la classe de RA, la majorité des élèves ont une compréhension limitée du concept de pertinence historique pour chaque critère. À leur défense, les

élèves ont été restreints par la contrainte de temps et n'ont peut-être pas pris le temps d'élaborer leur réponse. Le graphique suivant regroupe les élèves selon leur niveau de compréhension du concept de pertinence historique et ce peu importe le critère.

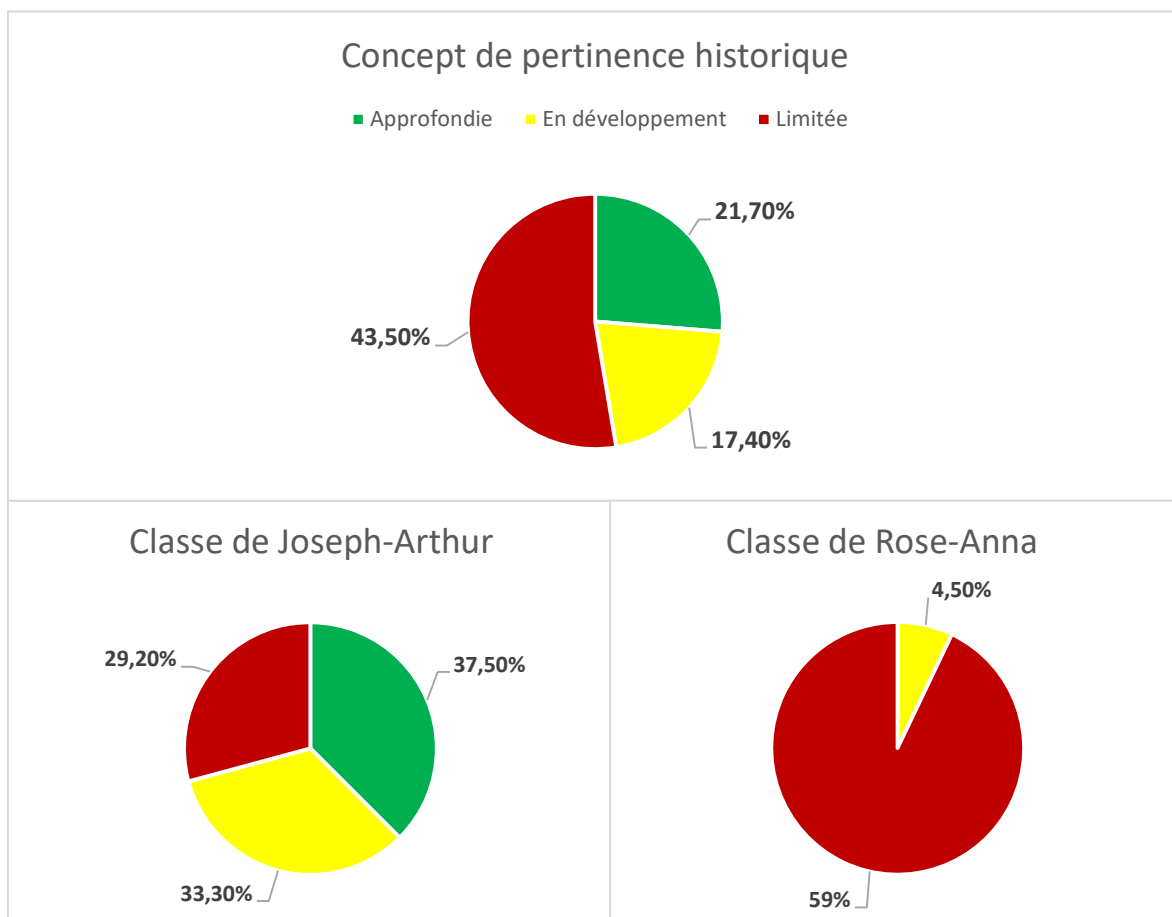


FIGURE 17 : Post-test concept de pertinence historique

Les résultats montrent qu'une majorité d'élèves se retrouvent dans une compréhension limitée du concept de pertinence historique avec 43,5% des élèves. Le restant des élèves se répartissent également entre une compréhension en développement et approfondie. Les élèves n'ont donc pas semblé montrer une grande compréhension du concept de pertinence historique dans le post-test. Néanmoins, les données semblent indiquer une grande différence entre les deux classes sur leur niveau de compréhension du concept de pertinence historique. La majorité des élèves (37,5%) de la classe de JA ont une compréhension approfondie de ce concept alors que 59% des élèves de la

classe de RA montrent une compréhension limitée. L'analyse se continue avec le concept de causes et conséquences.

4.3.3 CONCEPT DE CAUSES ET DE CONSÉQUENCES

La troisième question du post-test demandait aux élèves quelle était selon eux la conséquence la plus déterminante de la PGM. La question a permis de mobiliser quatre des cinq critères. Le critère de l'influence des causes n'a pas été touché puisque la question concernait uniquement les conséquences. Pour la classe de JA, 24 élèves ont donné une réponse et 17 pour celle de RA. Le résultat de l'analyse des réponses se trouve dans le tableau qui suit.

TABLEAU 48 : Analyse question 3 post-test sur le concept de causes et conséquences

Critère	Niveau de compréhension	Classe de JA		Classe de RA		Total	
		Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Conséquences involontaires	Approfondie	0	X	0	X	0	X
	En développement	1	4,2%	0	X	1	2,2%
	Limitée	0	X	0	X	0	X
Inévitabilité	Approfondie	1	4,2%	0	X	1	2,2%
	En développement	0	X	0	X	0	X
	Limitée	0	X	0	X	0	X
Interactions des acteurs et des conditions	Approfondie	1	4,2%	0	X	1	2,2%
	En développement	10	41,7%	12	54,5%	22	47,8%
	Limitée	1	4,2%	0	X	1	2,2%
Multiples causes et conséquences	Approfondie	3	12,5%	0	X	3	6,5%
	En développement	3	12,5%	1	4,5%	4	8,7%
	Limitée	4	16,7%	4	18,2%	8	17,4%

Le constat qui paraît s'imposer est qu'une majorité d'élèves, soit 24 au total, ont répondu selon le critère « interactions des acteurs et des conditions » du concept de causes et conséquences. Ils en ont une compréhension en développement à 47,8%. Un des exemples est la réponse donnée par J10 : « Selon moi, la conséquence la plus déterminante est que tous les soldats de la PGM se battaient pour leur pays, leur nation et que plusieurs d'entre eux ont perdu la vie, mais au moins ils l'ont gagné, donc ils font partie de l'histoire et sont d'une grande fierté. » On note ainsi que l'élève

réalise les actions des acteurs et le fait que les conditions de l'époque ont eu une influence, sans toutefois pleinement bien mettre en relation leur interaction.

L'observation semble indiquer que les deux classes sont en majorité dans une compréhension en développement pour le critère interaction des acteurs et conditions. Le pourcentage est un peu plus élevé pour la classe de RA avec 54,5% contre 41,7% dans la classe de JA. Le deuxième critère le plus mobilisé dans les réponses des élèves est celui des multiples causes et conséquences. Il est cependant moins bien maîtrisé avec une compréhension limitée de 16,7% pour JA et 18,2% pour RA. Ces élèves ont surtout dit qu'il y avait beaucoup de morts ou que le Canada a signé le traité de Versailles, sans donner plus d'explications. Les élèves sont portés à n'indiquer qu'une liste de conséquences, sans vraiment les lier. Évidemment, la question demandait aux élèves de déterminer la conséquence qui était la plus déterminante, cela n'a pourtant pas empêché certains élèves de préciser parmi les différentes conséquences. Peut-être par manque de temps, trois élèves de la classe de RA ont simplement répondu, les années folles sans explication ou justification. La figure suivante montre la compréhension des élèves du concept de causes et conséquences.

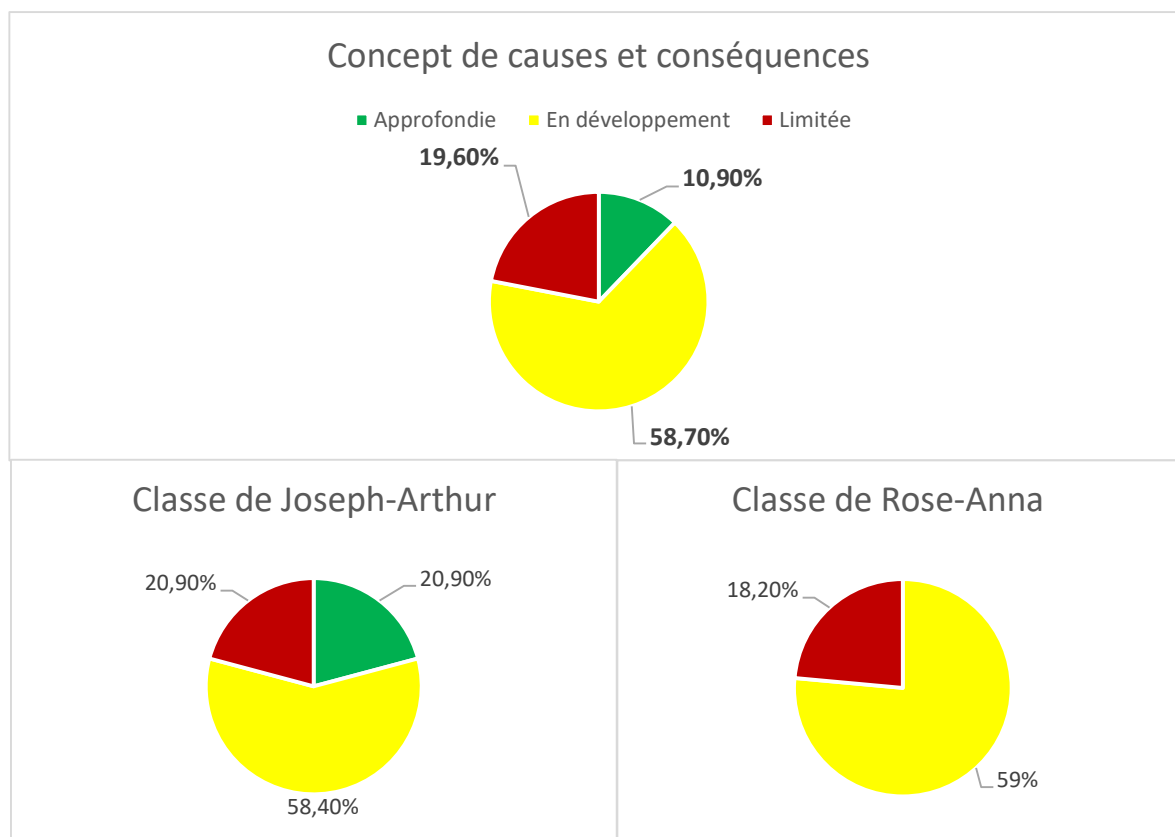


FIGURE 18 : Post-test concept de causes et conséquences

Ce qui ressort est que 58,7% des élèves montrent une compréhension en développement du concept de causes et conséquences. En second lieu, 19,6% des élèves en ont une compréhension limitée et 10,9% en ont une compréhension approfondie. Les élèves semblent être sur la voie leur permettant de comprendre de mieux en mieux l'interaction des acteurs et des conditions du passé. Les résultats paraissent indiquer que le niveau de compréhension des deux classes pour le concept de causes et conséquences est équivalent pour le niveau en développement et limité. La grande différence semble résider dans le fait qu'aucun élève n'atteint un niveau de compréhension approfondie dans la classe de RA contrairement à 20,9% dans la classe de JA. L'analyse des résultats se poursuit avec la quatrième question sur le concept de continuité et de changement.

4.3.4 CONCEPT DE CONTINUITÉ ET DE CHANGEMENT

Comme pour le pré-test, la question du post-test sur le concept de continuité et changement se présente en deux volets. La première partie demande aux élèves de dire selon eux comment les événements de la PGM ont amené des changements dans la société québécoise aujourd'hui. Voici dans un premier temps l'analyse de la question reliée au concept de changement. Cette question a permis de mobiliser les quatre critères du concept. Dans la classe de JA, 24 élèves ont répondu et dans celle de RA, seulement 8 élèves ont fourni une réponse. Le tableau suivant présente l'analyse des réponses des élèves.

TABLEAU 49 : Analyse de la question 4 du post-test sur le concept de changement

Critère	Niveau de compréhension	Classe de JA		Classe de RA		Total	
		Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Périodisation	Approfondie	0	X	0	X	0	X
	En développement	0	X	0	X	0	X
	Limitée	3	12,5%	0	X	3	6,5%
Processus	Approfondie	2	8,3%	0	X	2	4,3%
	En développement	9	37,5%	3	13,6%	12	26,1%
	Limitée	3	12,5%	0	X	3	6,5%
Progrès et régression	Approfondie	0	X	0	X	0	X
	En développement	2	8,3%	4	18,2%	6	13%
	Limitée	0	X	0	X	0	X
Simultanéité	Approfondie	0	X	0	X	0	X
	En développement	4	16,7%	0	X	4	8,7%
	Limitée	1	4,2%	1	4,5%	2	4,3%

Il est possible de constater ici que pour trois critères sur quatre le niveau de compréhension des élèves se situe au niveau « en développement ». Les élèves ont surtout répondu à partir du critère « processus ». À cet effet, R24 mentionne que les événements de la PGM ont permis de développer notre nationalité et d'augmenter nos liens grâce aux alliances. Pour ce qui concerne le critère de périodisation, la compréhension est limitée pour les élèves l'ayant mobilisé. Ces élèves ont eu des réponses qui montraient les périodes historiques comme fixes en ne tenant pas compte du contexte de l'époque. Les résultats indiquent que dans chaque classe la compréhension des élèves est surtout en développement pour les critères de processus et de progrès et régression. Dans la classe de JA, le critère de périodisation montre un niveau de compréhension limité lorsqu'il est utilisé. Dans la classe de RA, comme seulement un tiers des élèves ont répondu, il est plus difficile de vraiment savoir ce qu'il en est. Les élèves ayant répondu se situent toutefois majoritairement dans un niveau de compréhension en développement pour le concept de changement. La figure suivante fait état pour l'ensemble de l'échantillon du niveau de compréhension du concept de changement.

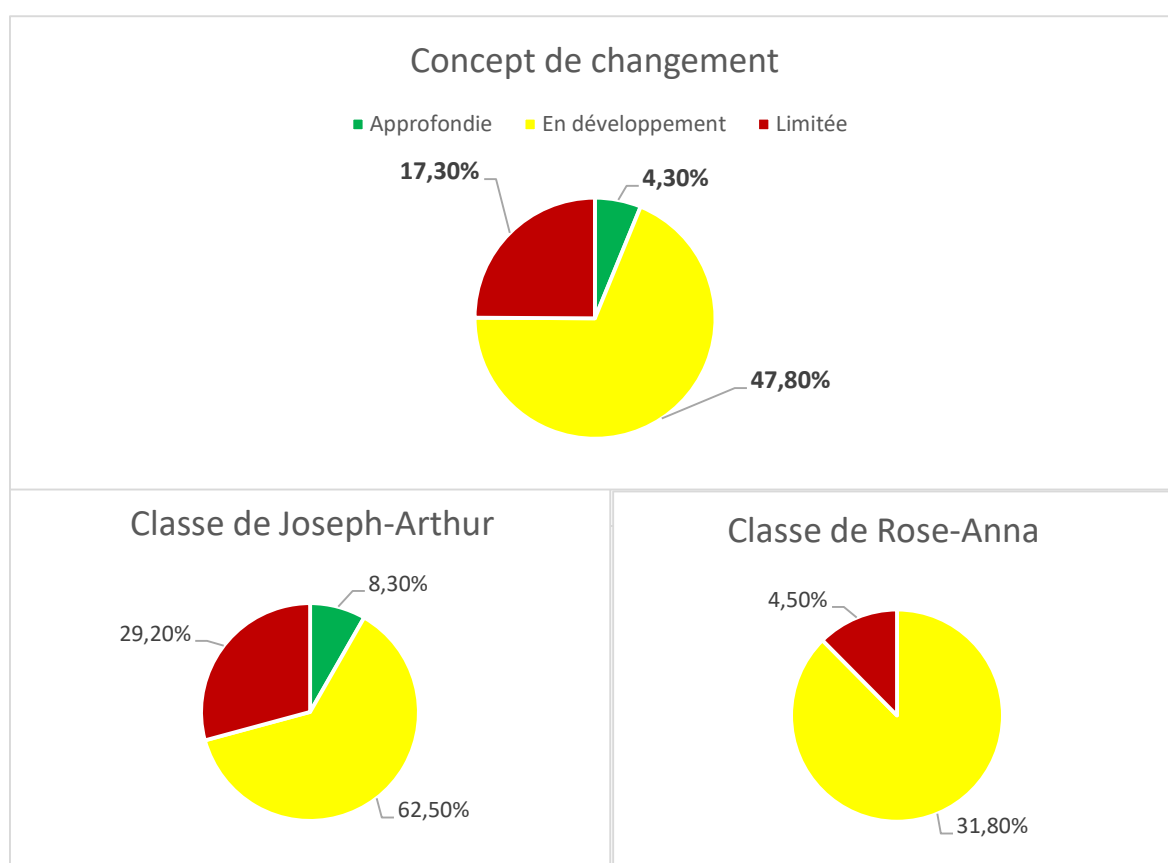


FIGURE 19 : Post-test concept de changement

Le constat qui semble se dégager est qu'une majorité d'élèves ont une compréhension en développement du concept de changement. Peu d'élèves ont su montrer une compréhension approfondie. Les élèves ont de la difficulté à déterminer les moments décisifs qui orientent un changement et ont tendance à voir les progrès et régressions pour l'ensemble de la société. Ils peinent à nuancer leur vision selon les différentes perspectives possibles. Certains élèves ont tendance à voir le changement comme une série d'événements et ne comprennent pas que les changements sont interreliés avec la continuité.

Les graphiques paraissent montrer une compréhension un peu différente pour chaque classe. Dans la classe de JA, la majorité des élèves (62,5%) ont un niveau de compréhension en développement alors que dans la classe de RA, c'est 31,8% des élèves. Pour la compréhension approfondie, elle se situe à 8,3% dans la classe de JA alors qu'elle est inexistante dans la classe de RA. Finalement, la compréhension limitée du concept est plus élevée dans la classe de JA avec 29,2% alors qu'elle est à 4,5% dans la classe de RA. Il faut cependant rappeler que moins du tiers des élèves de la classe de RA ont fourni une réponse à la question.

L'analyse des résultats se continue pour la deuxième partie de la question du post-test portant sur le concept de continuité. Les élèves devaient identifier ce qui n'a pas changé. Cette question a amené les élèves à répondre selon trois des quatre critères. Le critère « processus » n'a pas été mobilisé puisqu'il concerne le changement. Dans la classe de JA, 15 élèves ont donné une réponse alors que seulement 6 élèves ont répondu dans la classe de RA. Il est cependant possible que les élèves aient oublié de répondre à la seconde partie de la question. L'analyse des réponses obtenues se retrouve dans le tableau qui suit.

TABLEAU 50 : Analyse de la question 4 du post-test sur le concept de continuité

Critère	Niveau de compréhension	Classe de JA		Classe de RA		Total	
		Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Périodisation	Approfondie	0	X	0	X	X	X
	En développement	0	X	0	X	X	X
	Limitée	5	20,8%	2	9,1%	7	15,2%
Progrès et régression	Approfondie	0	X	0	X	X	X
	En développement	0	X	0	X	X	X
	Limitée	1	4,2%	0	X	1	2,2%
Simultanéité	Approfondie	0	X	0	X	X	X
	En développement	8	33,3%	4	18,2%	12	26,1%
	Limitée	1	4,2%	0	X	1	2,2%

Pour les deux premiers critères, soit la périodisation ainsi que le progrès et la régression, le constat qui semble ressortir est que les élèves se retrouvent dans un niveau de compréhension limitée. Concernant le critère de périodisation R8, mentionne que « même après cette guerre, il continuera d'en avoir d'autres ». L'élève ne va pas plus loin dans son explication. L'analyse permet, cependant, d'observer que les élèves montrent en majorité une compréhension en développement lorsque le critère de simultanéité est mobilisé. Par exemple, J11 écrit : « Ce qui n'a pas changé est que les pays font toujours la guerre pour souvent un petit peu de territoire ». L'élève semble comprendre que la continuité et le changement sont interreliés, sans toutefois bien utiliser la chronologie pour répondre. Il n'en demeure pas moins que peu d'élèves ont fourni une réponse à cette question. Est-ce le manque de temps ou la difficulté de nommer ce qui continue? Il est possible que les élèves aient esquivé la question ne sachant pas quoi répondre. Il se peut aussi que les élèves aient oublié de répondre à la seconde partie de la question. L'analyse montre que pour la périodisation les deux classes ont eu des réponses qui se situaient dans une compréhension limitée. Un seul élève de la classe de JA a répondu selon le critère de « progrès et régression » et a montré une compréhension limitée. Les résultats indiquent que c'est sous le critère de simultanéité que les élèves montrent une meilleure compréhension. Le graphique qui suit montre le niveau de compréhension des élèves dans le post-test sur la continuité selon les réponses obtenues.

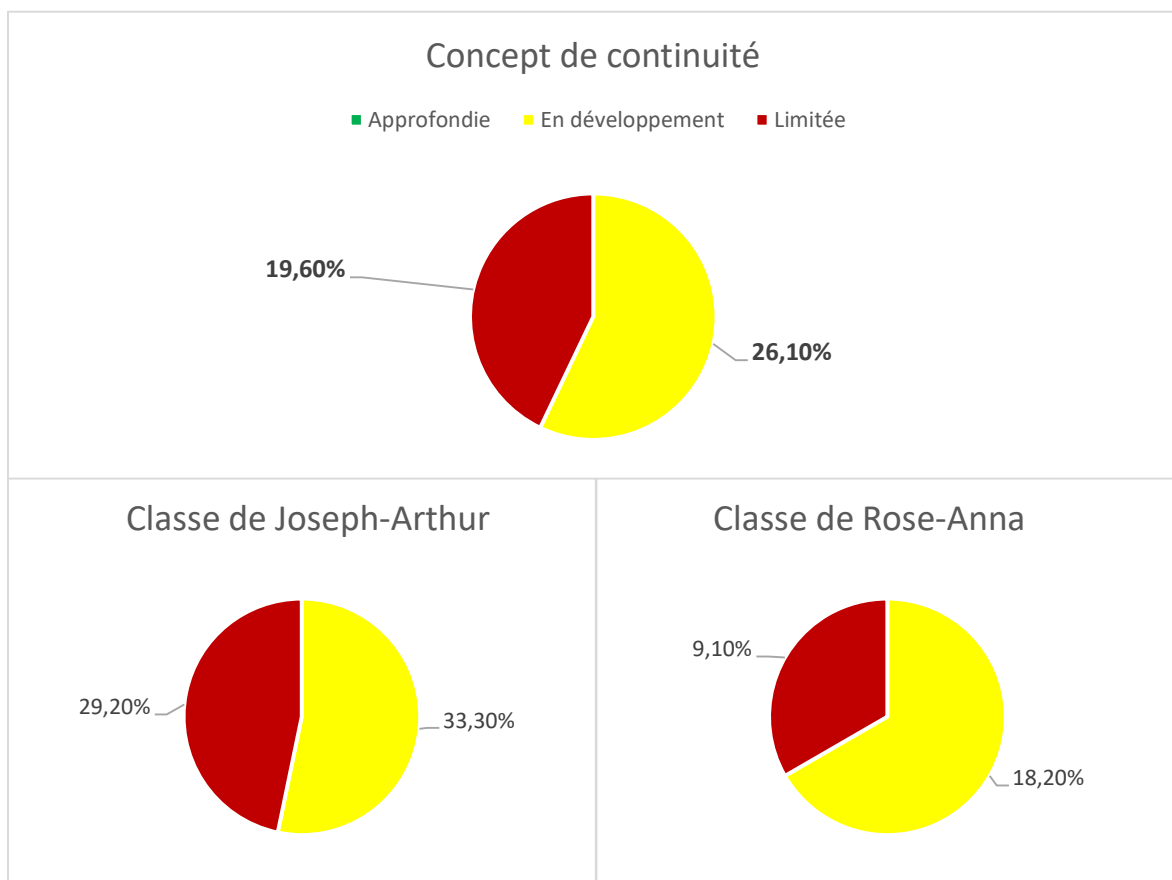


FIGURE 20 : Post-test concept de continuité

Les résultats semblent indiquer qu'aucun élève n'a montré une compréhension approfondie pour le concept de continuité. Ceux qui ont répondu se situaient pour une faible majorité dans un niveau en développement et le reste montrait une compréhension limitée. La proportion est à 33,3% dans la classe de JA et à 18,2% pour la classe de RA. Le constat est qu'une bonne proportion d'élèves montrent une compréhension limitée dans la classe de JA avec 29,2% alors que c'est 9,1% dans la classe de RA. Il faut cependant rappeler le faible nombre de réponses, et ce, dans les deux classes.

L'analyse des résultats se continue avec la cinquième question du post-test qui porte sur le concept de perspective historique.

4.3.5 CONCEPT DE PERSPECTIVE HISTORIQUE

La question 5 du post-test demandait aux élèves si la perspective des soldats est prise en compte lorsqu'on étudie la PGM en expliquant leur réponse. Cette question mobilisait surtout deux des cinq critères, soit les diverses perspectives et la perspective des acteurs. Dans la classe de JA, les 24 élèves ont donné une réponse alors que 10 élèves l'ont fait dans la classe de RA. L'analyse des réponses obtenues se trouve dans le tableau qui suit.

TABEAU 51 : Analyse de la question 5 du post-test sur le concept de perspective historique

Critère	Niveau de compréhension	Classe de JA		Classe de RA		Total	
		Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Diverses perspectives	Approfondie	6	25%	1	4,5%	7	15,2%
	En développement	12	50%	2	9,1%	14	30,4%
	Limitée	2	8,3%	0	X	2	4,3%
Perspective des acteurs	Approfondie	0	X	0	X	0	X
	En développement	3	12,5%	4	18,2%	7	15,2%
	Limitée	1	4,2%	3	13,6%	4	8,6%

Le constat qui semble ressortir est que pour les deux critères qui sont sollicités par les élèves, ces derniers se retrouvent avec une compréhension en développement. Les élèves dans leur réponse ont davantage abordé les diverses perspectives des acteurs historiques et certains élèves en ont montré une compréhension approfondie. Par exemple, J21 mentionne : « Les lettres, journaux et cahiers des soldats nous permettent d'avoir un aperçu de comment eux vivaient la guerre et ces informations nous aident à saisir l'impact psychologique et physique de la guerre. » Cet élève montre qu'à partir des différentes sources, il est capable de faire des inférences qui deviennent des preuves. D'autres élèves ont une compréhension en développement comme J7 qui écrit ceci : « Non, car je crois que l'on étudie seulement les aspects politiques de la guerre mondiale et que lorsque l'on parle des soldats, on parle plus souvent de leurs perspectives en généralisant celle-ci tandis que chaque homme a vécu une expérience différente donc non elle n'est pas prise en compte ». La réponse de l'élève est très générale, sans utiliser son imagination face au passé, il ne montre pas spécifiquement que ses inférences sont basées sur des éléments de preuve.

En observant le tableau, il est possible de constater que pour les deux critères mobilisés, les élèves des deux classes démontrent en majorité une compréhension en développement pour le concept de perspective historique. Pour la classe de JA, les élèves ont majoritairement répondu selon le critère de diverses perspectives, alors que les élèves de la classe de RA, les réponses des élèves se situaient plus selon le critère de la perspective des acteurs. Les graphiques suivants indiquent le niveau de compréhension des élèves pour le concept de perspective historique, peu importe le critère mobilisé.

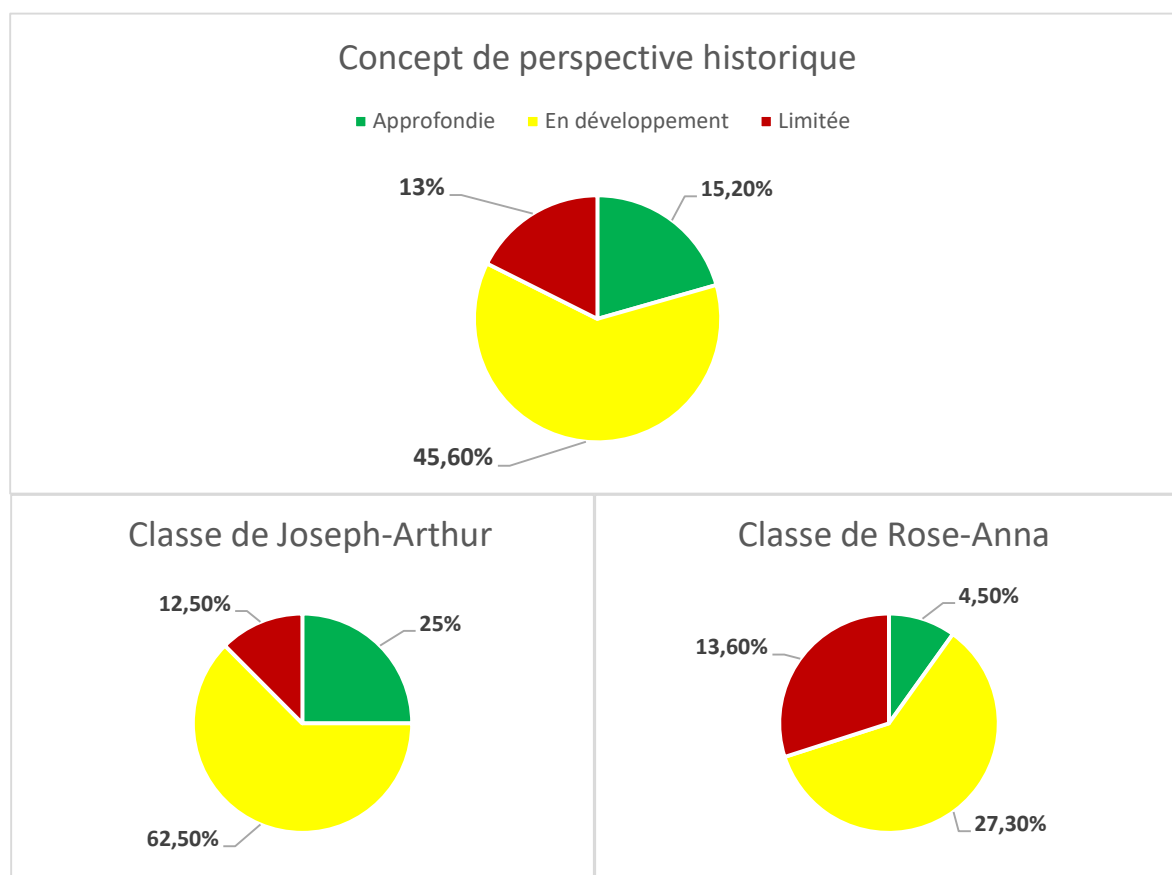


FIGURE 21 : Post-test concept de perspective historique

Il semble donc que la majorité des élèves se situent avec 45,6% dans une compréhension en développement pour le concept de perspective historique. La compréhension approfondie des élèves du concept est légèrement plus élevée avec 15,2% que la compréhension limitée qui se situe à 13%. Dans la classe de JA, le quart des élèves démontrent une compréhension approfondie du concept

de perspective historique. La majorité des élèves de cette classe ont montré une compréhension en développement avec 62,5%. Si l'on additionne ces deux niveaux, c'est un total de 87,5% des élèves de la classe de JA qui montrent une compréhension approfondie ou en développement. En ce qui concerne la classe de RA, selon les réponses obtenues, 27,3% des élèves ont montré une compréhension en développement et 4,5%, une compréhension approfondie. En additionnant les deux, c'est 32% des élèves qui montrent une compréhension approfondie ou en développement. Dans les deux classes, la compréhension limitée est relativement équivalente avec 12,5% et 13,6%.

Le regard se porte maintenant sur l'analyse de la dernière question du post-test qui touche à la fois le concept de dimension éthique et de commémoration.

4.3.6 CONCEPT DE DIMENSION ÉTHIQUE

La question 6 du post-test demandait aux élèves si nous avons l'obligation de nous souvenir des soldats morts durant la PGM et d'expliquer. Cette question mobilisait un critère particulier, soit celui de la responsabilité de se souvenir. Dans la classe de JA, 24 élèves ont répondu alors que dans la classe de RA 12 élèves ont donné une réponse. L'analyse des réponses se retrouve dans le tableau suivant.

TABLEAU 52 : Analyse de la question 6 du post-test sur le concept de dimension éthique

Critère	Niveau de compréhension	Classe de JA		Classe de RA		Total	
		Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Responsabilité de se rappeler	Approfondie	10	41,7%	2	9,1%	12	26,1%
	En développement	9	37,5%	9	40,9%	18	39,1%
	Limitée	5	20,8%	1	4,5%	6	13%

L'observation montre que 39,1% des élèves ont une compréhension en développement pour le concept de dimension éthique. Plusieurs réponses ressemblent à ce que R7 a écrit : « Oui, car notre pays ne serait pas le même sans eux ». On remarque que le quart des élèves, soit 26,1% des élèves, ont une compréhension approfondie du concept. Ainsi, J21 a répondu : « Je pense que nous avons une certaine obligation de nous souvenir de leur dévouement et de leurs sacrifices. Toutes

ces personnes méritent d'être honorées et commémorées pour qu'on se souvienne de leur bravoure et de leur contribution. En ayant une journée pour se rappeler d'eux chaque année, cela nous permet de se rappeler de tout ce qu'ils ont fait. » L'analyse des réponses permet de constater que dans la classe de JA 41,7% ont une compréhension approfondie du critère. En second lieu, 37,5% des élèves ont montré une compréhension en développement. En les additionnant, c'est 79,2% des élèves ayant une compréhension approfondie et en développement. Dans la classe de RA, la majorité des élèves ayant répondu ont montré une compréhension en développement avec 40,9%. En guise de synthèse, les graphiques indiquent la répartition des élèves pour le concept.

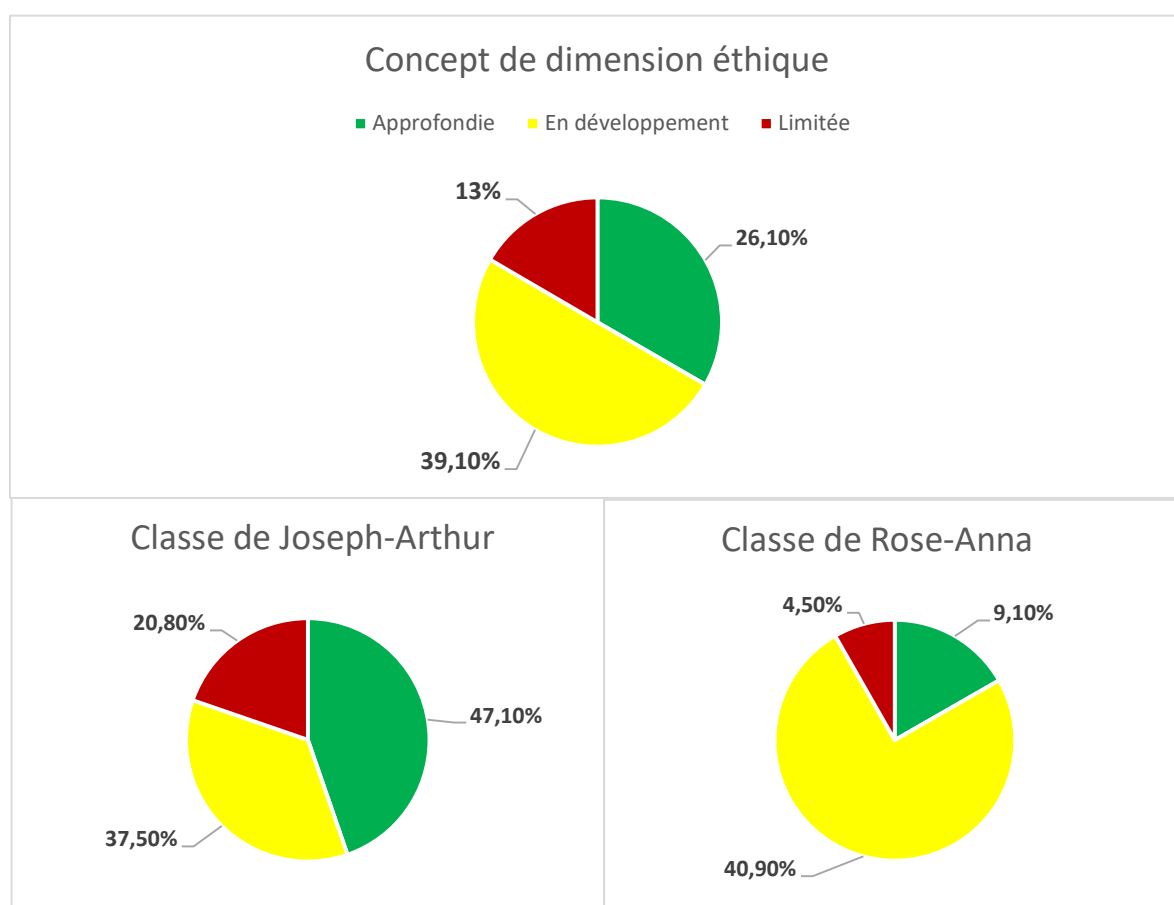


FIGURE 22 : Post-test concept de dimension éthique

Il est possible de voir qu'en majorité des élèves se trouvent dans un niveau de compréhension en développement. Le quart des élèves se montrent une compréhension approfondie du concept de dimension éthique. En combinant la compréhension approfondie et en développement on retrouve

près du deux tiers des élèves. Les élèves semblent comprendre et évaluer de façon relativement équitable les implications éthiques de la responsabilité de se rappeler des sacrifices du passé. Dans la classe de JA, les résultats indiquent que la compréhension approfondie est majoritaire. C'est le seul concept dont la compréhension approfondie dépasse les autres niveaux de compréhension. Le fait d'avoir terminé la tâche sur la biographie du soldat semble avoir eu un impact sur ce résultat. Dans la classe de RA, l'impact semble moins grand, quoique ce n'est que la moitié des élèves qui ont donné une réponse à la question. Les élèves se retrouvent plutôt majoritairement dans une compréhension en développement.

Avant d'aborder l'analyse des réponses de la question 6 au regard du concept de commémoration, une synthèse des différents concepts de la PH sera effectuée en comparant les résultats du pré-test et du post-test.

4.3.7 ANALYSE ET COMPARAISON DE LA PH PRÉ ET POST-TEST

Dans cette dernière partie de l'analyse des données sur les concepts de la PH, le pré-test et le post-test seront mis en parallèle. L'objectif est de pouvoir comparer les participants avant et après la passation des tâches de commémoration comprises dans la SEA. Pour avoir une vision globale, des graphiques synthèses ont été produits comme ceux du pré-test sur les résultats des questions sur les concepts de PH. Pour permettre de bien voir les différences entre le pré-test et le post-test, les graphiques du pré-test seront réutilisés et comparés avec ceux du post-test. Ceci montrera une vue d'ensemble des résultats obtenus pour chaque concept avant et après les tâches.

La comparaison se fera en premier lieu pour l'ensemble des participants avant de regarder ensuite le portrait pour chacun des groupes. Les graphiques suivants montrent donc les concepts de PH et leur niveau de compréhension dans le pré et le post-test pour l'ensemble des participants.

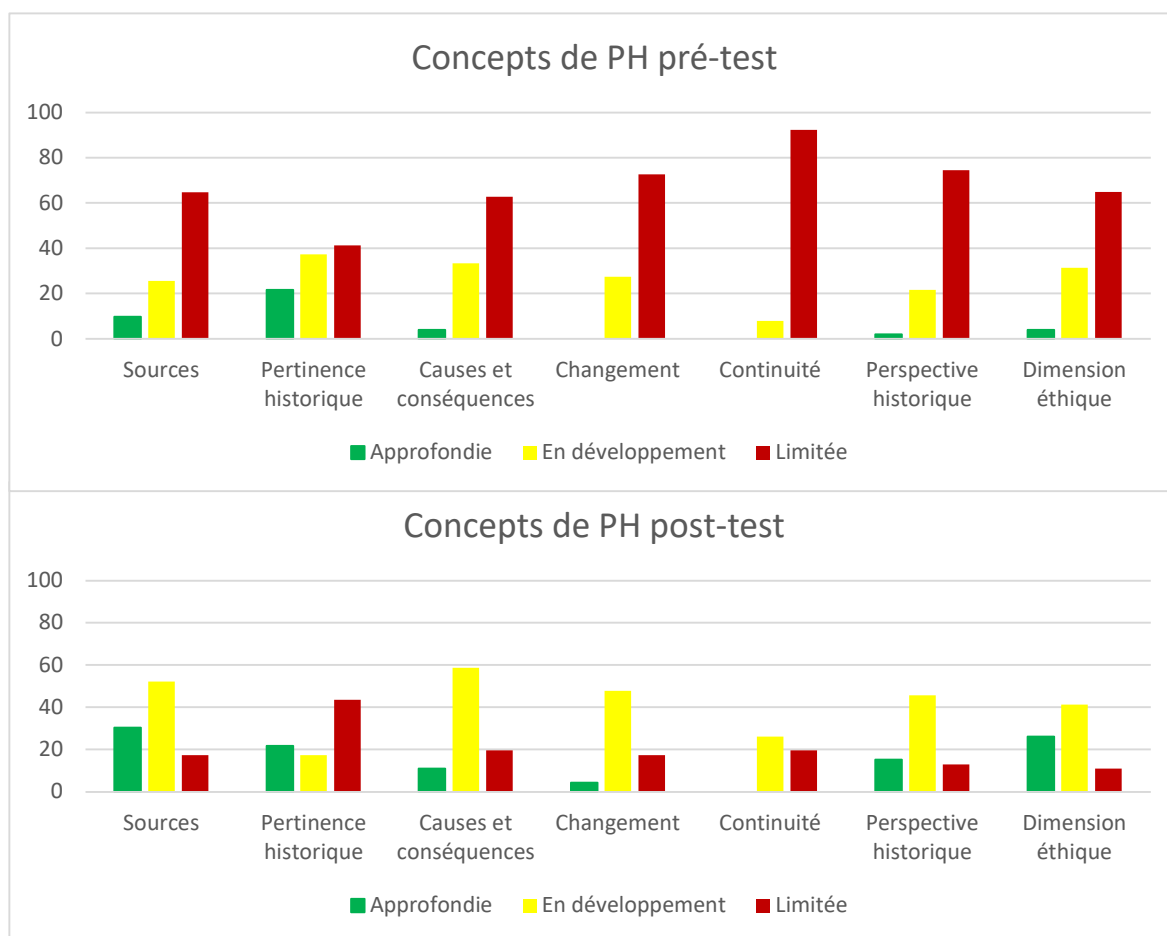


FIGURE 23 : Compréhension des concepts de PH pré et post-test pour l'échantillon complet

Les résultats du post-test semblent montrer que pour tous les concepts, à l'exception de la pertinence historique, le pourcentage associé à la compréhension en développement est le niveau de compréhension le plus élevé. En ce qui concerne le concept de pertinence historique, c'est le pourcentage de compréhension limitée qui paraît plus élevé. Il faut se rappeler que la question ne demandait pas aux élèves de justifier leur réponse, ce qui semble avoir mené plusieurs élèves à ne mentionner qu'un événement sans expliquer leur choix. Pour trois concepts, soit ceux de sources, dimension éthique et plus légèrement pour la perspective historique, le constat qui paraît ressortir est que la compréhension approfondie dépasse le pourcentage de la compréhension limitée. Il y a peu d'élèves qui ont une compréhension approfondie du changement et aucun pour la continuité. Il faudra se questionner sur le développement de ce concept et sur les activités qui pourraient y contribuer dans des tâches de commémoration. En comparant les deux graphiques, il est possible d'observer

que dans le pré-test le pourcentage de compréhension limitée était le niveau plus élevé pour tous les concepts. Après la passation des tâches de commémoration, les résultats semblent montrer une augmentation de la compréhension approfondie et en développement pour tous les concepts à l'exception du concept de pertinence historique. Donc, hormis pour le concept de pertinence historique, il semble possible de conclure que la compréhension est en progression pour tous les autres concepts après la passation des tâches de commémoration pour tous les participants. Les concepts de sources, de perspective historique et de dimension éthique sont ceux dont le niveau de compréhension semblent avoir le plus progressé après les tâches de commémoration.

Qu'en est-il du portrait de chaque classe? Est-ce que les deux groupes obtiennent les mêmes résultats entre le pré-test et le post-test? Quelles sont les différences pour chaque groupe et entre eux? Est-ce que la passation des tâches de commémoration a amené une progression de la compréhension de tous les concepts de PH? Afin de pouvoir répondre à ces interrogations, les graphiques des résultats du pré-test et du post-test de chaque groupe seront comparés. Premièrement, la comparaison se fera pour la classe de JA et dans un second temps pour la classe de RA. Finalement, les différences entre les deux groupes seront examinées.

Pour la classe de JA, les résultats obtenus au pré-test et au post-test sont présentés synthétiquement dans les graphiques suivants.

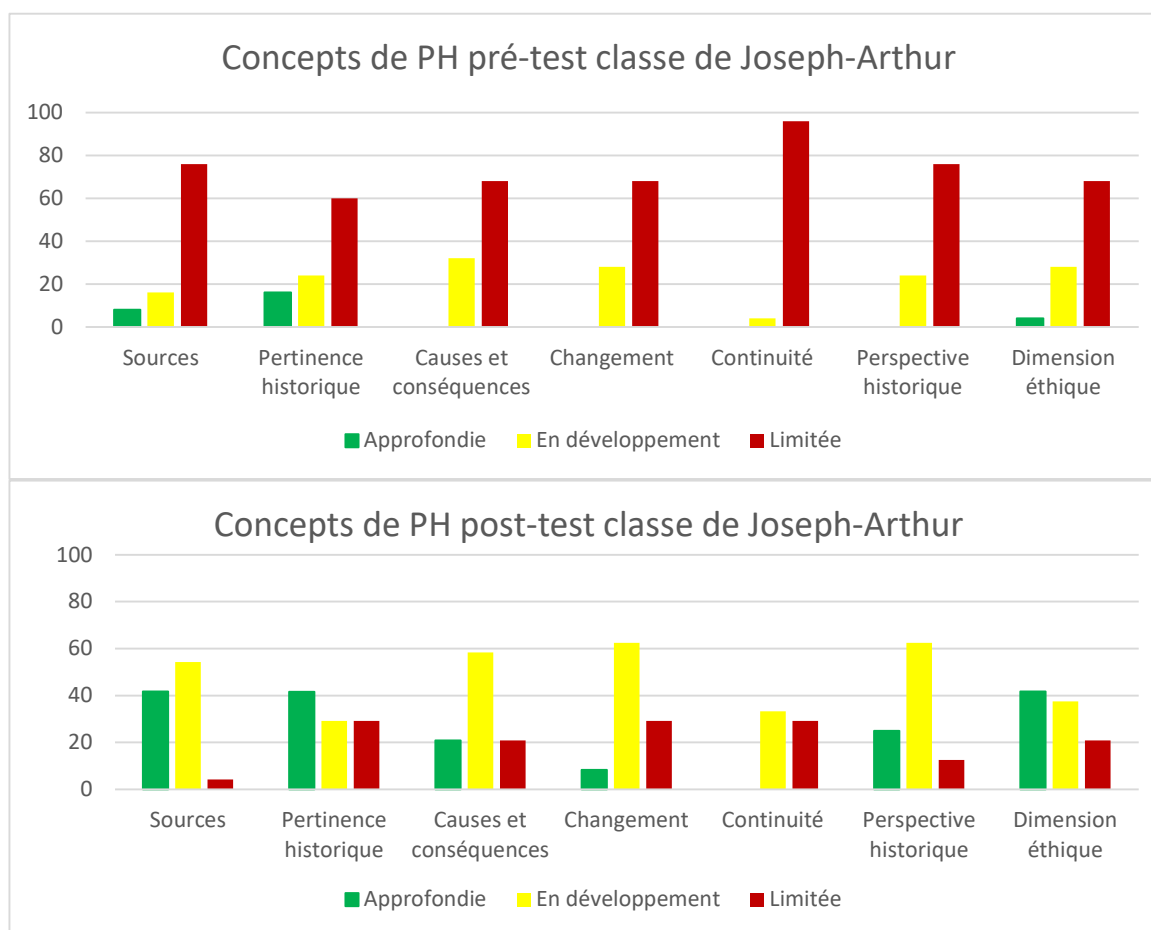


FIGURE 24 : Compréhension des concepts de PH du pré et post-test pour la classe de JA

Pour les élèves de la classe de JA, le constat qui semble ressortir dans le post-test est qu'à l'exception de la pertinence historique et la dimension éthique, le pourcentage de compréhension en développement est le niveau le plus élevé. En ce qui concerne les concepts de pertinence historique et de dimension éthique, la compréhension approfondie est légèrement plus élevée que la compréhension en développement. Ces deux concepts semblent relativement bien maîtrisés pour une partie des élèves. Pour le concept de sources, le pourcentage d'élèves qui en ont une compréhension limitée est très faible. C'est le concept qui semble le mieux maîtrisé après la passation des tâches de commémoration. Le concept de changement et continuité apparaît comme étant le moins bien maîtrisé par les élèves. En comparant les deux graphiques, on remarque une nette progression de la compréhension des élèves entre le pré-test et le post-test. Alors que pour tous les concepts les élèves montraient une compréhension limitée dans le pré-test, le constat pour le post-test est que le niveau de compréhension en développement et même approfondie pour certains

concepts est majoritaire. Pour le concept de sources, la progression montre une nette progression, peu d'élèves ont une compréhension limitée de ce concept. Le concept de pertinence historique a lui aussi progressé malgré le fait que la question du post-test ne demandait pas de justifier leur réponse. Beaucoup d'élèves l'ont fait d'emblée même si on ne le demandait pas. La question est de savoir si la progression de la compréhension de ce concept n'aurait pas été plus grande encore si elle avait demandé de justifier leur réponse. Pour les concepts de causes et conséquences, de changement et de perspective historique, l'observation indique une progression de la compréhension approfondie dans le post-test alors qu'il n'y avait aucun élève à ce niveau dans le pré-test. La compréhension du concept de continuité a elle aussi progressé même si aucun élève n'a montré une compréhension approfondie. Il est possible de constater aussi qu'il semble y avoir une nette progression de la compréhension du concept de dimension éthique. La conclusion qui ressort de cette comparaison est que la passation des tâches de commémoration semble avoir eu un impact sur l'habileté à mobiliser les concepts de la PH chez les élèves.

Quelles sont les observations pour la classe de RA? Quelle est la progression de la compréhension à la suite de la passation des tâches de commémoration? Est-ce que les deux groupes ont la même progression? Quelles sont les différences? Pour le constater, il faut observer maintenant les graphiques des résultats du pré et du post-test de cette classe.

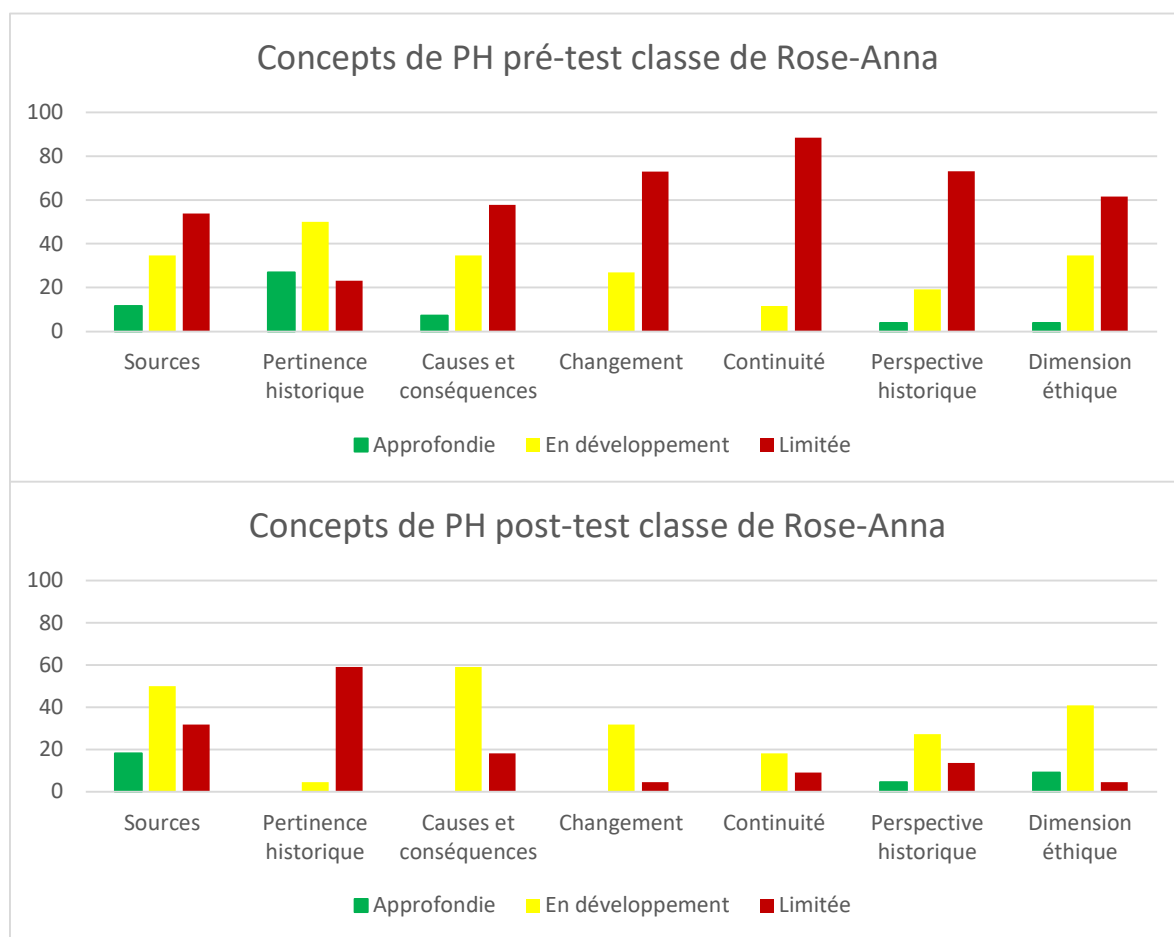


Figure 25 : Compréhension des concepts de PH du pré et post-test pour la classe de RA

Dans le post-test, mis à part pour la pertinence historique, les résultats semblent montrer que pour tous les autres concepts le pourcentage de compréhension en développement est le niveau le plus élevé. Pour le concept de pertinence historique, le pourcentage de compréhension limitée s'élève à 59%. Cela semble s'expliquer en bonne partie par le fait que les élèves n'ont pas donné de justification à la réponse donnée. La contrainte de temps semble avoir également joué en leur défaveur sur ce concept. Pour les concepts de pertinence historique, de causes et conséquences ainsi que de continuité et changement, aucun élève n'a montré de compréhension approfondie. Le concept de sources est celui où le pourcentage d'élèves ayant une compréhension approfondie paraît le plus élevé. C'est également le concept qui semble le mieux maîtrisé, comme dans la classe de JA. Il est possible que les élèves aient davantage de chance d'utiliser les sources en classe d'histoire

puisque ces dernières sont de plus en plus mobilisées en classe à cause de l'épreuve unique (Présumé, 2024).

Il s'avère important de mentionner à nouveau que les élèves de la classe de RA ont manqué de temps pour répondre à toutes les questions du post-test. Pour certaines questions, ce n'est que le tiers des élèves qui ont donné une réponse. Sans cela, le portrait aurait peut-être pu être un peu différent. En comparant le pré et le post-test, le constat qui ressort est qu'il semble y avoir une progression de la compréhension pour tous les concepts à l'exception du concept de pertinence historique. La compréhension limitée a régressé pour tous les autres concepts. Pour le concept de sources et de dimension éthique, on peut observer la progression de la compréhension approfondie. La question qui se pose est: quel serait le portrait de la classe si les élèves avaient eu le temps de finaliser toutes les tâches ainsi que suffisamment de temps pour bien répondre au post-test ? Les élèves ont choisi de répondre à certaines questions et en ont laissé d'autres sans réponse. Le manque de temps semble avoir eu un impact majeur pour la réponse à la question sur la pertinence historique.

Ce qui ressort des deux groupes, c'est qu'à l'exception du concept de pertinence historique, il semble y avoir eu une progression de la compréhension pour tous les autres concepts de PH. La progression semble plus évidente dans les deux groupes pour les concepts de sources et de dimension éthique. Malgré la progression constatée, le concept de continuité et changement semble demeurer plus difficile à maîtriser après la passation des tâches de commémoration, et ce, pour les deux groupes.

4.3.8 ANALYSE ET COMPARAISON DU CONCEPT DE COMMÉMORATION

La dernière question du post-test portant sur l'obligation de se souvenir des soldats qui ont laissé leur vie durant la PGM se rapportait à la fois sur le concept de dimension éthique et celui de commémoration. Une analyse des réponses des élèves a donc été réalisée pour déterminer leur posture commémorative. Le tableau suivant montre l'analyse des réponses pour le concept de commémoration.

TABLEAU 53 : Concept de commémoration (post-test)

Type	Classe de JA		Classe de RA		Total	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Analytique	10	41,7%	6	27,3%	16	34,8%
Conservateur	9	37,5%	6	27,3%	15	32,6%
Hypercritique	5	20,8%	0	X	5	10,9%
Réflexif	0	X	0	X	0	X

Au total, on remarque qu'il y a à peu près le même nombre d'élèves ayant un type analytique (16) que conservateur (15). Quelques élèves sont hypercritiques (5) et aucun élève ne représente le type réflexif. L'observation montre que dans les deux classes la répartition entre le type analytique ou conservateur est à peu près équivalente. Dans la classe de JA, c'est seulement un élève de plus qui montre un type analytique plutôt que conservateur. Fait à remarquer, tous les élèves de type hypercritique proviennent de la classe de JA. Dans la classe de JA, le type analytique est plus élevé que le type conservateur. Dans la classe de RA, analytique et conservateur sont à égalité parmi les réponses obtenues. Ce qui distingue la classe de JA c'est le 20,8% d'élèves de type hypercritique alors que la classe de RA n'en compte aucun. Pour les deux classes, il n'y a aucun élève de type réflexif. Il faut se questionner sur le genre de tâches de commémoration qui pourraient faire davantage émerger une posture réflexive chez les élèves. La question se pose à savoir s'il ne faudrait pas ajouter certaines dimensions aux tâches de commémoration afin de pousser davantage la réflexion des élèves, entre autres sur les multiples perspectives de la commémoration.

L'analyse a comme but d'examiner les différences entre le pré-test et le post-test pour le concept de commémoration. Dans un premier temps, les résultats sont examinés entre le pré-test et le post-test pour l'ensemble des participants. Par la suite, il est question des résultats et du portrait de chaque classe. La figure ci-dessous présente les types de commémoration du pré et post-test.

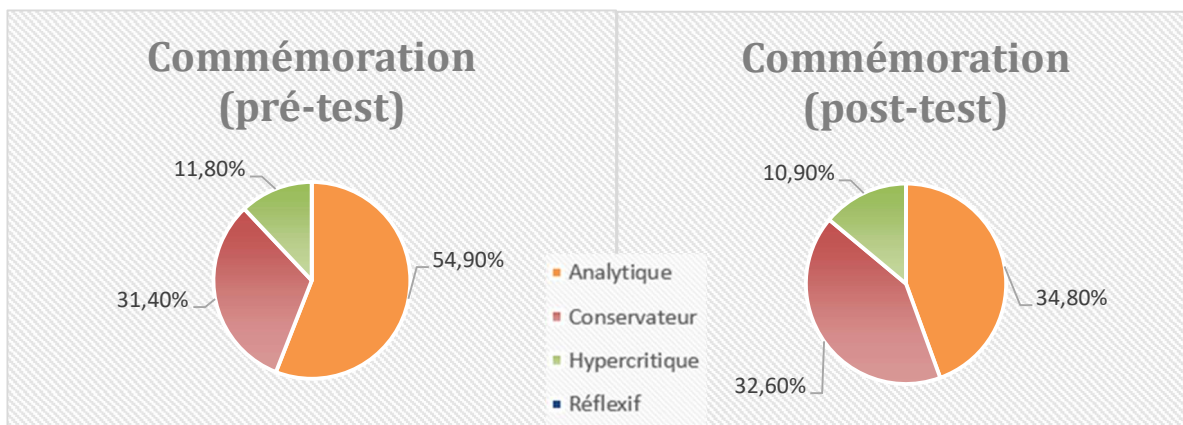


FIGURE 26 : Type de commémoration pré-test et post-test pour l'ensemble des participants

En observant les deux graphiques, le premier constat qui semble ressortir est que les types conservateur et hypercritique n'ont à peu près pas changé de proportion entre le pré et le post-test. Dans les deux cas, aucun élève n'est de type réflexif. Ce qui est différent est la proportion de type analytique qui semble avoir baissé de 20% dans le post-test. Il faut considérer le fait qu'un peu moins que la moitié des élèves ont répondu à la question du post-test. Ceci peut avoir influencé le portrait général. La figure suivante montre ce qu'il en est pour le pré et le post-test dans la classe de JA.

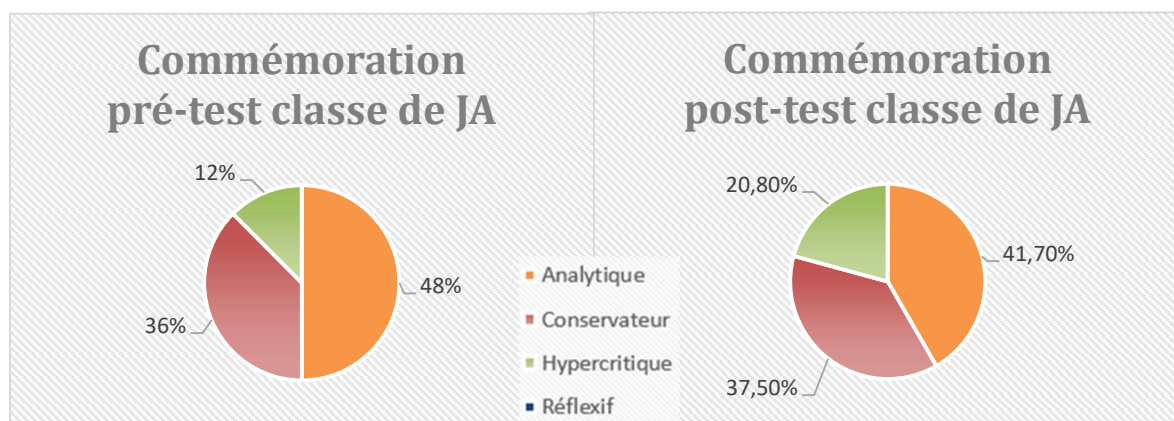


FIGURE 27 : Type de commémoration pré-test et post-test classe de JA

Le constat qui semble ressortir est que la proportion d'élèves de type conservateur est relativement stable alors que la proportion de type analytique a diminué de 7% au profit principalement du type hypercritique. Qu'est-ce qui a amené les élèves à modifier leur position? Ces

élèves ne semblaient pas voir l'utilité de se souvenir des soldats décédés et de les commémorer. Un seul élève a eu un type hypercritique autant dans le pré-test que dans le post-test. Les autres élèves qui ont été hypercritiques dans le post-test avaient tous un type conservateur dans le pré-test. La figure suivante présente le type de commémoration des élèves de JA dans le pré-test et le post-test

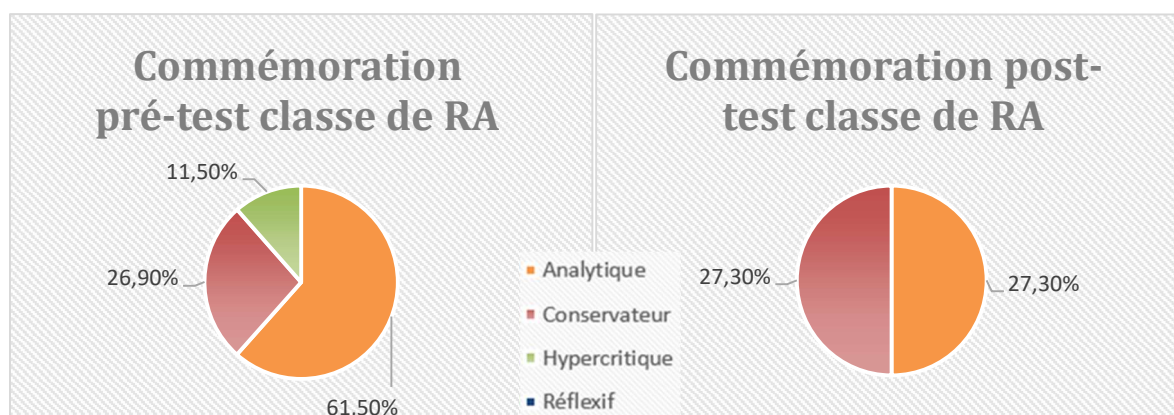


FIGURE 28 : Type de commémoration pré-test et post-test classe de RA

Les résultats montrent que plus de 60% des élèves étaient de type analytique dans le pré-test et que cette proportion a sensiblement diminué dans le post-test. La proportion de type conservateur semble demeurer relativement semblable entre le pré-test et le post-test. Le constat est qu'il n'y a aucun élève de type réflexif dans le pré-test et le post-test. L'observation montre qu'il y avait 11,5% des élèves de type hypercritique dans le pré-test, mais aucun dans le post-test. La question qui se pose est de savoir si les élèves qui étaient hypercritiques dans le pré-test ont donné une réponse dans le post-test. Les résultats de l'analyse montrent que ces élèves ont tous répondu à la question du post-test. Ils ont soit donné une réponse de type conservateur ou analytique. Il s'avère difficile de dire pour l'ensemble de la classe si le graphique du post-test serait le même si tous les élèves avaient répondu à toutes les questions. Difficile de dire aussi pourquoi certains élèves ont eu des réponses qui les amenaient à changer leur type de commémoration. L'analyse se termine avec la comparaison entre le pré et le post-test du niveau de développement des concepts de PH selon le type de commémoration. Les graphiques suivants présentent dans un premier le développement des concepts pour le type analytique. Cela permettra de discuter de cette relation par la suite.

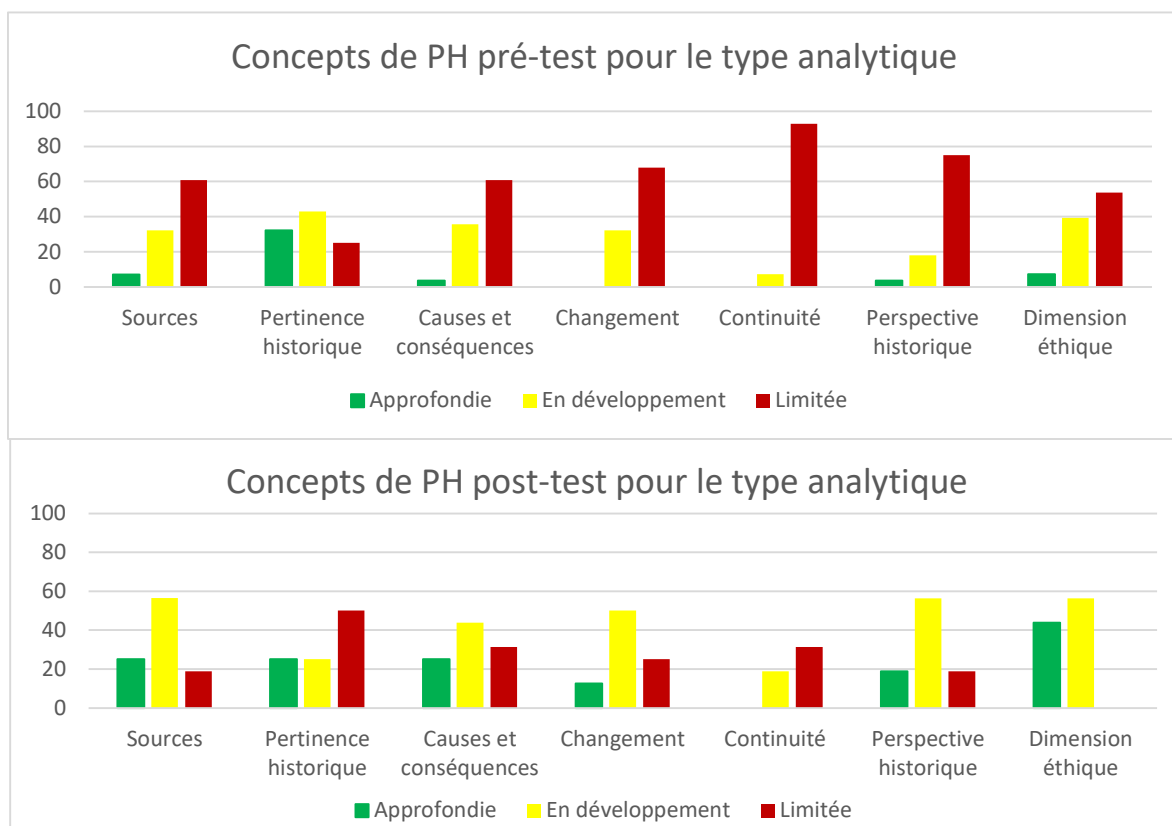


FIGURE 29 : Type analytique et développement des concepts de la PH pré et post-test

Pour les élèves de type analytique, il semble possible d'observer que dans le pré-test tous les concepts de la PH (sauf la pertinence historique) se situent majoritairement dans un niveau de compréhension limitée. Le concept de la pertinence historique est différent et celui qui est le mieux maîtrisé dans le pré-test. L'observation montre cependant que c'est celui qui semble avoir le plus régressé dans le post-test. Mis à part la pertinence historique, le niveau de compréhension le plus élevé est le niveau en développement. Il est permis de constater une progression pour les autres concepts puisque la compréhension approfondie et en développement a progressé pour chaque concept. Comme pour l'ensemble des élèves, les concepts de sources, causes et conséquences, perspective historique et dimension éthique ont tous progressé de façon significative. Le concept de changement apparaît aussi comme ayant été développé par les élèves de type analytique. Les graphiques suivants montrent la comparaison du pré et du post-test pour les élèves de type conservateur.

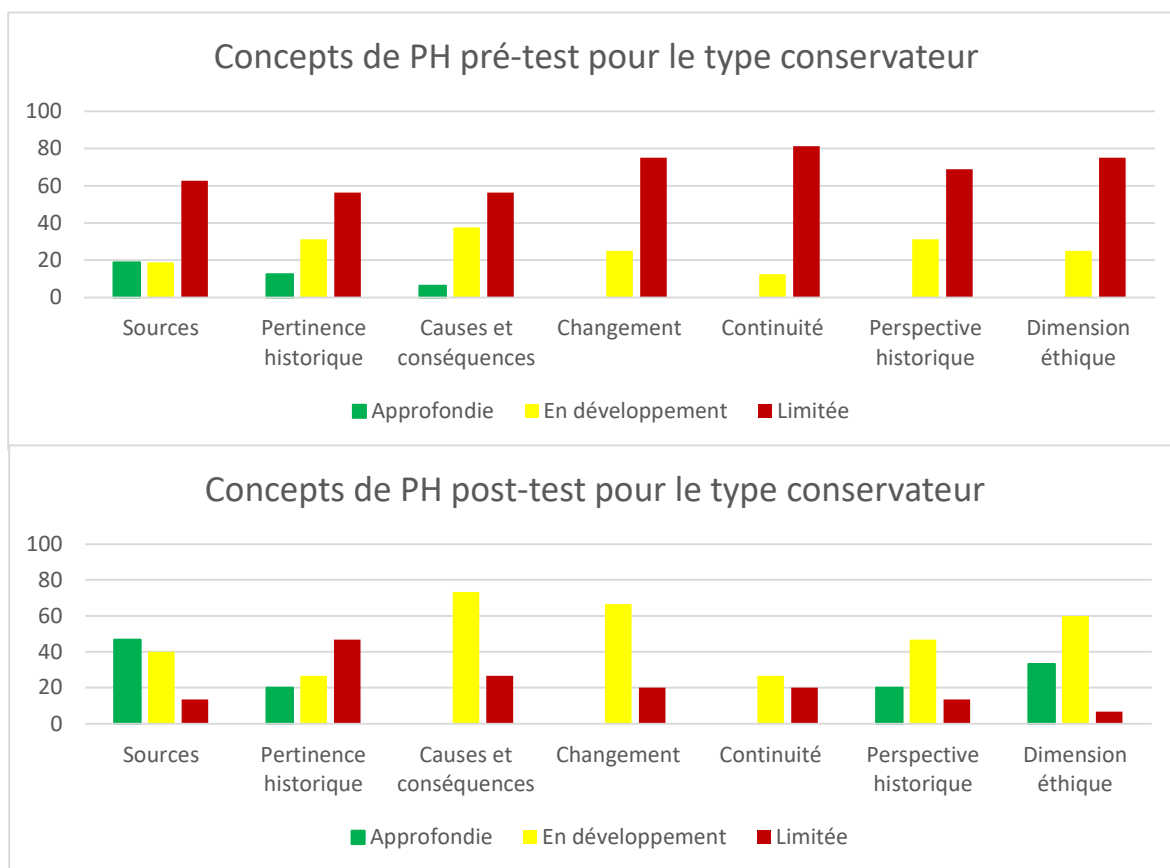


FIGURE 30 : Type conservateur et développement des concepts de la PH pré et post-test

Au pré-test tous les concepts sont à un niveau de développement limité pour la majorité des élèves de type conservateur. Au post-test, le niveau de compréhension se décale vers le niveau « en développement ». Le concept ayant la meilleure compréhension est celui de sources avec une compréhension approfondie plus élevée, suivi par les concepts de dimension éthique et de perspective historique. Les causes et conséquences ainsi que le changement et la continuité apparaissent comme les moins bien maîtrisés par les élèves de type conservateur.

Les graphiques suivants montrent le niveau de maîtrise des concepts de la PH pour le type hypercritique.

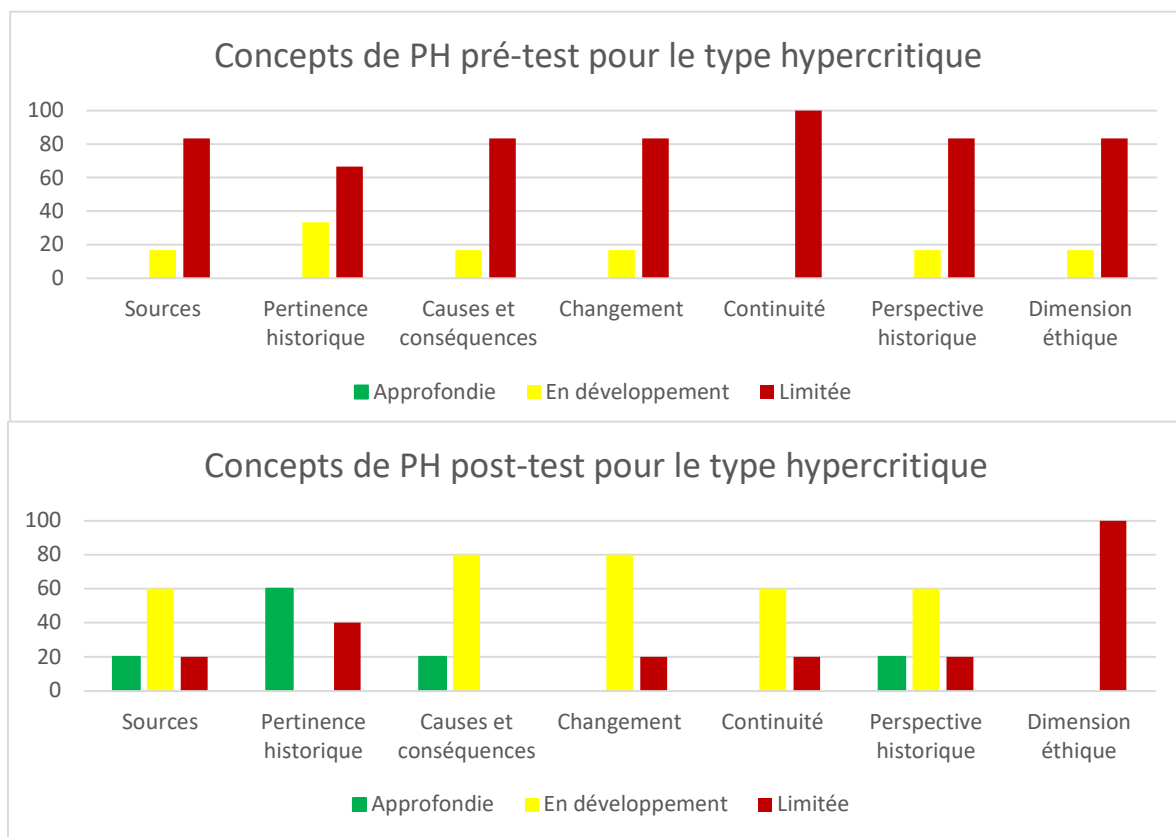


FIGURE 31 : Type hypercritique et développement des concepts de la PH pré et post-test

Ce qui semble ressortir concernant le type hypercritique dans le pré-test est qu'aucun concept n'obtient de niveau de développement approfondi. La majorité des élèves se situent dans un niveau de compréhension limité pour tous les concepts. Pour la continuité, ce sont tous les élèves qui montrent un niveau de compréhension limité. En observant le post-test, le concept qui semble montrer la meilleure compréhension pour les élèves de type hypercritique est celui de la pertinence historique. Ces élèves arrivent donc à dégager une meilleure compréhension de l'importance historique contrairement aux élèves des types conservateurs et analytiques pour qui le concept de pertinence historique est le moins bien maîtrisé. Les concepts de sources, de causes et de conséquences, de perspective historique et même de changement et continuité ont aussi connu une certaine progression. En revanche, pour ce qui est de la dimension éthique, ce concept a connu un net recul et tous les élèves ont montré dans le post-test un niveau de compréhension limité.

Il aurait été intéressant de pouvoir examiner cette relation avec le type réfléchi, mais comme aucun élève n'a montré ce type, cela n'a pas été possible. Le constat qui ressort est que chaque

posture ou type de commémoration semble permettre aux élèves de développer plus certains concepts de la PH que d'autres. Cela représente indéniablement un facteur sur lequel s'attarder en bonifiant les tâches de commémoration. Après avoir regardé les habiletés et les difficultés des élèves avec les concepts et critères de la PH et du concept de commémoration, une synthèse sera présentée dans ce qui suit. Cela permettra de dégager un portrait sur les impacts que les activités de commémoration ont eus sur la PH des élèves.

4.4 RETOUR SUR L'ANALYSE DES DONNÉES

L'analyse des données du pré-test a permis d'établir un portrait initial de la compréhension de chacun des concepts de la PH et du type de commémoration pour l'ensemble des élèves ainsi que pour chacun des groupes. Par la suite, un regard a été porté sur les tâches de commémoration réalisées dans chacune des classes. Finalement, avec l'administration d'un post-test, un portrait subséquent a été établi après la passation des tâches de commémoration sur la compréhension des concepts de la PH et le type de commémoration pour l'ensemble des élèves et chaque classe. Au regard de la comparaison du pré et du post-test, il semble clair que les tâches de commémoration semblent avoir eu un impact sur la compréhension des concepts de la PH. Le type de commémoration favorisé par les participants semble également amener les élèves à développer davantage certains concepts de la PH et moins d'autres. L'expérimentation n'a pas permis de déterminer si c'est le type de commémoration qui favorise le développement de certains concepts de la PH ou le contraire.

Le portrait qui semble se dégager après la passation des tâches de commémoration c'est que les concepts qui ont été le plus impactés sont ceux de sources, de perspective historique et de dimension éthique. Bien qu'elle soit moins importante, le concept de causes et conséquences semble avoir aussi connu une progression dans sa compréhension. Les tâches de commémoration semblent avoir eu un moindre impact sur les concepts de pertinence historique et de continuité et changement. En ce qui concerne le concept de pertinence historique, le fait de ne pas avoir eu à justifier leur réponse lors du post-test paraît avoir eu des conséquences sur les résultats des élèves. Ces derniers, surtout ceux du groupe de RA, ont été confrontés à un enjeu de temps et n'ont donc pas pris la peine de justifier leur réponse. En examinant les résultats du groupe de JA, une progression de la

compréhension des élèves a pu être constatée. Le concept pour lequel il paraît demeurer beaucoup de travail à faire semble être le concept de la continuité et du changement. Bien qu'il y ait eu une certaine progression, les élèves font face à des difficultés pour y parvenir. Les élèves semblent avoir tendance à voir le changement comme une série d'événements et ne pas comprendre que les changements sont interreliés avec la continuité. Pour le développement des concepts de PH selon le type de commémoration, il a été possible de remarquer que pour le type analytique, les concepts de sources, causes et conséquences, changement, perspective historique et dimension éthique semblent avoir tous progressé. La compréhension du concept de pertinence historique a, pour sa part, régressé. Pour les élèves de type conservateur, le concept qui paraît avoir la meilleure compréhension est celui de sources. Les autres ont connu une progression plus ou moins marquée. Les concepts qui semblent les moins bien maîtrisés sont les causes et conséquences ainsi que le changement et la continuité. Finalement, les élèves de type hypercritique paraissent montrer une bonne compréhension de la pertinence historique. Les autres concepts ont tous montré une progression sauf pour la dimension éthique qui a nettement régressé. Ce regard croisé sur les types de commémoration et le développement des concepts de la PH semble donc donner un éclairage supplémentaire permettant l'ajout ou la modification de certaines des tâches commémoratives proposées.

En conséquence, dans le but de faire progresser davantage la compréhension des élèves avec les concepts et les critères de PH, certaines bonifications aux tâches seront proposées dans le chapitre suivant. Il ne faut pas négliger aussi la récurrence d'activités permettant aux élèves de développer leur PH. Qu'est-ce que ces résultats signifient pour l'enseignement de l'histoire ? Quel est l'impact des tâches de commémoration sur le développement de la PH des élèves ? Quelles pistes peuvent être données aux enseignants pour la commémoration et le développement de la compréhension des concepts de la PH par les élèves ? Quels sont les aspects importants ou essentiels dans les tâches de commémoration qui ont un impact pour le développement de la PH ? Quelles sont les habiletés et difficultés des élèves ? Le chapitre 5 tentera d'apporter quelques réponses à ces nombreuses interrogations. Ce sera aussi l'occasion de se questionner sur différents facteurs externes pouvant influencer la compréhension des différents concepts de la PH.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Pour faire suite à l'analyse des données recueillies lors de l'expérimentation de la situation d'enseignement-apprentissage (SEA), ce chapitre présentera une discussion sur les résultats obtenus. Cette discussion se divise en trois moments. Le premier aspect dont il sera question concerne les impacts d'activités de commémoration en classe sur le développement de la pensée historique (PH). Les habiletés des élèves ainsi que leurs difficultés avec certains concepts ou critères seront mises en lumière. Il sera aussi question des types de commémoration face aux concepts de la PH. Dans un second temps, la bonification de certaines tâches sera abordée afin de toucher plus en profondeur certains concepts de la PH. Une attention sera aussi portée au concept de commémoration avec des propositions pour développer davantage la réflexion des élèves. Finalement, dans un troisième moment, des conditions externes pouvant influencer la bonne mise en place de la SEA seront discutées. Ce sera l'occasion de s'attarder sur ces conditions qui peuvent aider l'apprentissage de la PH par les élèves.

5.1 IMPACTS DES TÂCHES SUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA PH

Pour faire ressortir les impacts des activités de commémoration sur le développement de la PH des élèves, il importe de retourner au cadre conceptuel du chapitre 2 afin de regarder quels sont les concepts et critères du modèle de Seixas et Morton (2013) qui sont les mieux maîtrisés après la réalisation des tâches de commémoration. Quels concepts et critères les tâches ont-elles permis de développer ? Il faut aussi examiner les concepts et critères avec lesquels les élèves ont le plus de difficultés, et ce, même après la passation des tâches. C'est l'occasion de cibler ce qui fait défaut, afin de pouvoir par la suite réfléchir à des modifications ayant le potentiel d'amener un développement des concepts et critères de la PH qui sont moins bien maîtrisés. Il importe de rappeler que la question de cette recherche voulait vérifier dans quelle mesure la réalisation de tâches de commémoration pouvait contribuer au développement de la PH des élèves. Afin de pouvoir répondre à cette question de recherche, les différents critères des concepts de la PH ont été examinés afin de voir ceux dont

la compréhension s'est améliorée et ceux où il n'y a eu que peu ou pas d'amélioration après la passation des tâches de commémoration. Le tableau suivant montre une synthèse du niveau de compréhension des critères de la PH avant et après la passation des tâches de commémoration. Dans le tableau, le pourcentage correspond au nombre d'élèves ayant un niveau de compréhension approfondie, en développement ou limitée.

Tableau 54 : Synthèse de la compréhension des concepts de la PH avant et après les tâches

Concept	Compréhension	Pré-test	Post-test	Différence	Critères en progression
Sources	Approfondie	9,80%	30,40%	+20,60%	<ul style="list-style-type: none"> • Contexte historique • Interprétation et inférences
	En développement	25,50%	52,20%	+26,70%	
	Limité	64,70%	17,30%	-47,40%	
Pertinence historique	Approfondie	21,60%	21,70%	+0,10%	<ul style="list-style-type: none"> • Transformation et preuves
	En développement	37,30%	17,40%	-19,90%	
	Limité	41,20%	43,50%	+2,30%	
Causes et conséquences	Approfondie	4%	10,90%	+6,90%	<ul style="list-style-type: none"> • Interaction des acteurs et des conditions
	En développement	33,30%	58,70%	+25,40%	
	Limité	62,70%	19,60%	-43,10%	
Changement	Approfondie	X	4,30%	+4,30%	<ul style="list-style-type: none"> • Processus • Progrès et régression • Simultanéité
	En développement	27,40%	47,80%	+20,40%	
	Limité	72,60%	17,30%	-55,30%	
Continuité	Approfondie	X	X	X	<ul style="list-style-type: none"> • Simultanéité
	En développement	7,90%	26,10%	+18,20%	
	Limité	92,20%	29,60%	-62,60%	
Perspective historique	Approfondie	2%	15,20%	+13,20%	<ul style="list-style-type: none"> • Contexte historique • Éviter le présentisme • Diverses perspectives • Perspective des acteurs
	En développement	21,60%	45,60%	+24%	
	Limité	74,50%	13%	-61,50%	
Dimension éthique	Approfondie	4%	26,10%	+22,10%	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilité de se rappeler
	En développement	31,40%	39,10%	+7,70%	
	Limité	64,80%	13%	-51,80%	

Ce tableau permet de brosser un portrait du niveau de compréhension des élèves et le pourcentage d'augmentation de cette compréhension après la passation des tâches. Ce qui donne l'occasion d'aborder, dans un premier temps, les critères des concepts qui ont le plus progressé après la passation de la SEA sur la commémoration.

5.1.1 HABILITÉ DES ÉLÈVES AVEC CERTAINS CONCEPTS ET CRITÈRES DE LA PH

Lors de l'analyse du post-test, un constat est ressorti à savoir que ce sont les concepts de sources, de perspective historique et de dimension éthique dont le développement a connu la plus grande progression après la passation des tâches de commémoration. Le concept de causes et conséquences a aussi montré un certain développement même si la progression est moins importante. Dans ce qui suit, chaque concept de la PH sera examiné selon les critères qui ont connu une certaine progression.

L'analyse des données a permis d'établir que la compréhension du concept de sources a révélé une grande progression. Ainsi, avec le post-test la compréhension approfondie a augmenté de 20,60% et celle en développement a progressé de 26,70%, alors que la compréhension limitée a régressé de 47,40%. Les élèves montraient donc une meilleure compréhension du concept de sources après avoir fait les tâches de commémoration, en particulier pour le critère du contexte historique. Le fait d'avoir enquêté sur les circonstances de la vie et du décès d'un soldat de la PGM semble avoir eu un impact sur la compréhension des élèves du contexte historique avec la consultation des archives des dossiers militaires des soldats. Ainsi R9 mentionne : « Des sources m'ont permis d'en apprendre plus, car j'ai appris sur la vie des soldats et qu'elles étaient leurs conditions de vie lors des entraînements et au champ de bataille ». En ce sens, Lévesque (2013) affirme que les sources primaires sont « les matériaux de base à partir desquels il est possible d'interpréter les événements dans leur contexte historique » (p.31). Être habile à travailler avec les sources constitue ainsi un bon point de départ pour développer sa PH. Baron (2013) mentionne que selon de nombreux auteurs (Barton et Levstik, 2004; Van Drie et Van Boxtel, 2008; VanSledright, 2010; Wineburg, 1991) l'examen des sources constitue le fondement de l'enquête et des compétences de la PH.

Pour le concept de pertinence historique, même si la compréhension semble avoir un peu reculé avec le post-test en raison de la question, le critère de transformation et preuves a tout de même progressé. Pour sa part, J6 mentionne dans le post-test concernant l'événement le plus important de la PGM : « La bataille de Vimy, parce que même longtemps après celle-ci, elle reste un

site mémorial en l'honneur des soldats. De plus, l'enjeu géographique et historique concernant l'avenir du Canada rend cette bataille encore plus importante vu qu'elle reste malgré tout un pas vers la victoire. ». À ce propos, Seixas et Morton (2013) affirment que les impacts des événements qui sont évidents constituent une bonne base pour le développement de la compréhension du concept de pertinence historique.

En ce qui concerne le concept de causes et conséquences, la progression de la compréhension approfondie a augmenté un peu avec 6,90% et la compréhension en développement a pour sa part connu une progression de 25,40%. Il a été possible d'observer que la compréhension limitée a sensiblement diminué de 43,10%. Il importe de mentionner que ce concept était moins souvent sollicité par les tâches de commémoration de la SEA que par exemple le concept de perspective historique qui l'était dans presque toutes les tâches. Le recours au concept de causes et conséquences se concentrait surtout dans la recherche et la biographie du soldat de la PGM. Le critère qui a montré une plus grande progression dans le post-test est celui de l'interaction des acteurs et des conditions. Ce qui semble être en lien avec la recherche effectuée par les élèves. Ainsi, dans le post-test J8 mentionne à propos de la conséquence la plus déterminante ; « c'est le traumatisme des soldats qui ont survécu et de leur famille. Parce qu'après que tu as vécu plusieurs mois sur un champ de guerre et que tu as vu plusieurs camarades mourir ça va t'affecter pour le reste de ta vie et tu ne seras jamais plus comme tu étais avant. ». L'examen de cette interaction a été possible pour les élèves en reliant les circonstances dans lesquelles les soldats ont agi dans leur dossier militaire. Il faudrait tout de même bonifier certaines tâches pour utiliser davantage le concept de causes et conséquences. Cet aspect sera abordé un peu plus loin.

Pour ce qui est du concept de continuité et changement, le constat est qu'il y a eu une progression pour la compréhension en développement. Pour ce qui concerne spécifiquement le changement, lors du pré-test, c'est 72,60% des élèves qui montraient une compréhension limitée et 27,40% une compréhension en développement. Aucun élève n'avait montré une compréhension approfondie alors que dans le post-test deux élèves y sont arrivés, ce qui représente une progression de 4,30%. C'est une faible augmentation, mais c'est tout de même à souligner, car ce sont les seuls

élèves qui ont montré ce niveau de compréhension sur les 32 qui ont répondu. Pour la compréhension en développement, le constat est une progression de 20,40% entre le pré-test et le post-test. La différence la plus significative concerne le changement avec une régression de 55,30% du niveau de compréhension limitée. Pour le changement, ce sont les critères de processus, de progrès et régression et de simultanéité qui ont connu une certaine progression. Par exemple, J21 a écrit : « La guerre a ouvert la voie pour des mouvements dans le but d'obtenir l'égalité des sexes. Les femmes qui ont dû prendre des rôles traditionnellement masculins dans les usines. La guerre a contribué à l'émancipation des femmes et elle a également amené de nouvelles technologies ». Pour la continuité, aucun élève n'est arrivé à une compréhension approfondie même avec le post-test. La compréhension en développement a progressé de 18,20% alors que la compréhension limitée a tout de même régressé de 62,60%. Le critère dont la compréhension a connu une certaine progression est celui de simultanéité. Pour Seixas et Peck (2004), la compréhension du changement dans le temps et les hypothèses sur la continuité sont au cœur du développement de la PH. Il importe donc de travailler ce concept pour que les élèves puissent progresser dans leur compréhension de la PH. Le constat est que ce concept demeure assez difficile pour les élèves, même après la passation des tâches de commémoration. Il s'avère donc nécessaire de réfléchir comment les tâches pourraient être modifiées et bonifiées pour amener le développement de ce concept important de la PH. Il en sera question plus loin.

L'analyse des sources a aussi permis aux élèves d'examiner différents points de vue. Ce qui a amené une progression du concept de perspective historique. La progression de la compréhension approfondie est de 13,20%, celle en développement de 24% et la diminution de la compréhension limitée est de 61,50%. La progression du niveau approfondi et en développement est moindre que pour le concept de sources, en revanche la régression de la compréhension limitée est plus importante. Le critère qui est le mieux maîtrisé après les tâches de commémoration est celui des diverses perspectives. À ce propos, J24 écrit : « Nous sommes en mesure de comprendre leur point de vue face à la guerre et quand ils sont là-bas grâce à des témoignages. Ces témoignages nous font comprendre l'ampleur de la guerre. De plus, un grand nombre de soldats développent des maladies mentales ou des problèmes physiques juste à cause de la guerre ». Seixas et Morton (2013)

expliquent que le fait d'examiner diverses perspectives est un élément essentiel afin de bien comprendre les événements historiques. La consultation des dossiers militaires a montré aux élèves qu'il existait de multiples perspectives sur les événements historiques. Ceci leur a permis de se détacher d'une appréhension du passé où il n'existe qu'un seul et unique point de vue. Ils ont été à même de constater, comme c'est le cas dans la vie d'aujourd'hui, qu'il existait différentes perspectives dans le passé. Cela enrichit leur compréhension du passé et développe une forme d'empathie historique. Peck (2021) explique que pour être en mesure de développer leur empathie historique, les élèves doivent s'appuyer sur leur compréhension du contexte et des preuves. Les tâches ont donc permis de développer un aspect important de la perspective historique en leur permettant de reconnaître les diverses perspectives des acteurs du passé à l'aide des sources analysées. Cela constitue un pas important dans le développement de leur PH, car comme Duquette (2015) le mentionne les élèves trouvent ardu de passer d'une conception d'une histoire-vérité à une interprétation qui peut varier d'un individu à un autre.

Un concept dont le niveau de compréhension a montré une progression notable est celui de la dimension éthique. La compréhension approfondie a fait un bond de 22,10%, alors que la compréhension en développement a plus faiblement augmenté de 7,70% et la compréhension limitée a fortement diminué de 51,80%. Le critère ayant connu un approfondissement est celui de la responsabilité de se rappeler des contributions, sacrifices et injustices. Ce développement de la compréhension a été réalisé grâce aux tâches sur les mémoriaux de la PGM, sur la biographie des soldats et sur la célébration de la commémoration. En ce sens, un exemple est ce que J8 affirme : « Nous avons une obligation de nous souvenir des soldats morts durant la PGM, parce qu'ils ont tout de même donné leurs vies pour pouvoir défendre et soutenir notre pays pour y avoir une certaine prospérité. Alors la moindre des choses est de se souvenir d'eux pour au moins les remercier ». Gibson (2020) affirme que la dimension éthique est une partie importante de la conscience historique puisqu'elle consiste à porter des jugements éthiques sur le passé concernant ce qui doit être commémoré, célébré ou rappelé, de même que juger comment répondre au passé dans le présent. Duquette (2010) a montré à cet effet que les habiletés de la PH sont nécessaires pour interpréter le

passé et qu'elles reposent sur une conscience historique réfléchie permettant une mise à distance des récits soutenant la compréhension du passé.

En conséquence, les résultats obtenus ont donc montré que les tâches sur la commémoration ont permis une progression de la compréhension de critères spécifiques et de l'ensemble des concepts de la PH. Cette progression est plus significative pour les concepts de sources (contexte historique, interprétation et inférences), perspective historique (diverses, perspectives, perspective des acteurs) et dimension éthique (responsabilité de se rappeler des contributions, sacrifices et injustices). La compréhension du concept de causes et conséquences a aussi progressée (interaction des acteurs et des conditions), mais de façon moins marquée. Pour le concept de pertinence historique, c'est le critère de transformations et preuve qui a connu une meilleure compréhension. Le concept de continuité et de changement demeure quant à lui plus difficile à maîtriser pour les élèves. Ce qui amène maintenant à porter l'attention sur les difficultés que les élèves rencontrent avec certains concepts et critères de la PH.

5.1.2 DIFFICULTÉS DES ÉLÈVES AVEC CERTAINS CONCEPTS ET CRITÈRES

Les concepts de la PH qui ont le moins progressé après la passation des tâches de commémoration sont ceux de la pertinence historique et de la continuité et du changement. Pour les autres concepts, il reste des critères moins mobilisés par les tâches ou que les élèves ont de la difficulté à maîtriser même après avoir réalisé les tâches de commémoration. Les critères moins mobilisés s'avèrent être ceux que les élèves n'ont pas utilisés ou très peu dans les tâches et le post-test. Les critères mobilisés avec difficulté sont ceux utilisés par les élèves, mais dont la compréhension est peu développée. Certains critères sont donc peu utilisés par les élèves, sans aucun doute parce qu'ils peinent à les maîtriser. D'autres sont tout de même utilisés avec certaines difficultés. Le tableau suivant en fait état.

TABLEAU 55 : Critères peu mobilisés ou mobilisés avec difficulté

Concept	Critère peu mobilisé	Critère mobilisé avec difficulté
Sources	<ul style="list-style-type: none"> • Intentions, vision de l'auteur 	<ul style="list-style-type: none"> • Corroboracion • Questionnement
Pertinence historique	<ul style="list-style-type: none"> • Construction • Variation 	<ul style="list-style-type: none"> • Révélateur
Causes et conséquences	<ul style="list-style-type: none"> • Influence des causes 	<ul style="list-style-type: none"> • Conséquences involontaires • Inévitabilité • Multiples causes et conséquences
Changement		<ul style="list-style-type: none"> • Périodisation
Continuité		<ul style="list-style-type: none"> • Périodisation • Processus • Progrès et régression
Perspective historique		<ul style="list-style-type: none"> • Vision du monde
Dimension éthique	<ul style="list-style-type: none"> • Jugements éthiques implicites ou explicites 	<ul style="list-style-type: none"> • Contexte historique • Jugements éclairés • Normes contemporaines

Pour le concept de sources, les critères utilisés par les élèves, mais qui sont moins bien maîtrisés sont ceux de corroboracion et de questionnement. En effet, bien que les élèves montrent une habileté à placer les sources dans leur contexte historique, ils ont de la difficulté à corroborer les inférences des sources consultées au moyen d'autres sources. La plupart du temps, toutes les informations trouvées sont perçues comme vraies et ils ont peu le réflexe d'aller vérifier l'authenticité de ce qu'ils trouvent dans d'autres sources. Un exemple est ce que R7 mentionne en disant avoir trouvé dans les sources les données nécessaires pour la recherche. Cette difficulté provient encore de leur conception de la discipline qui consiste en une « histoire vérité » (Duquette ,2011). Pour y arriver selon Seixas et Morton (2013), les élèves doivent comprendre comment certaines sources peuvent se renforcer l'une l'autre, se compléter ou se contredire. Comme ces auteurs le soulignent, acquérir cette aptitude de corroboracion pourrait aider les élèves dans la vie quotidienne face à toutes les informations qui circulent autour d'eux. Cependant, nos résultats tendent à montrer qu'il s'agit-là d'un exercice difficile pour les élèves et qu'un apprentissage particulier doit être mis en place par l'enseignant. Certaines pistes pour montrer la validité de la corroboracion dans les tâches de commémoration seront proposées plus loin. Ce qui aiderait également les élèves c'est de se questionner sur les origines de la source, de vérifier les intentions et la vision de l'auteur. Ils ont été

peu habitués à valider la fiabilité des sources, car la plupart du temps les sources auxquelles les élèves font face en classe dans le cahier d'exercices, le manuel ou un dossier documentaire sont déjà sélectionnées à l'avance et donc réputées comme étant fiables ou « valides » (Déry, 2017). Les élèves peinent aussi à poser des questions efficaces pour interpréter les sources ce qui leur permettrait de transformer les sources en preuve. L'hypothèse est que les réflexes développés par les élèves au cours des années sur la façon d'aborder les sources sont difficiles à déconstruire. Ce travail sur les sources doit faire l'objet d'un enseignement plus systématique en classe, au-delà de tâches de commémoration étalées sur deux ou trois cours dans l'année. Winneburg et Martin (2009) proposent une méthode qui adapte la syntaxe et le vocabulaire de sources primaires pour les rendre accessibles aux élèves. Ces auteurs suggèrent de présenter la version originale et la version adaptée pour que les élèves puissent les comparer. Ceci pourrait ainsi faciliter le questionnement et l'interprétation de certaines sources par les élèves. Ils soutiennent qu'avec la pratique et le coaching, les compétences des élèves s'affineront et les adaptations deviendront moins nécessaires. Selon eux, l'adaptation des sources permet aux enseignants d'une part d'orienter les élèves vers une enquête historique authentique et d'autre part de s'éloigner d'une version de l'histoire qui repose sur le monopole du manuel.

Pour le concept de pertinence historique, les critères qui n'ont pas été abordés par les élèves autant dans le pré que le post-test sont ceux de construction et de variation. Pour les utiliser, il faudrait aborder en classe avec les élèves le fait que la pertinence est construite et qu'elle peut varier dans le temps et d'un groupe à un autre. Les tâches n'ont pas amené les élèves à solliciter ces critères pour répondre aux questions. La difficulté des élèves avec ce critère réside dans le fait que la pertinence est construite et créée par les récits et les historiens (Seixas et Morton, 2013). Les élèves peinent à comprendre la nature interprétative de la discipline historique (Duquette, 2011). Il faut donc que les tâches permettent aux élèves de voir différentes interprétations et les faire réfléchir à la nature même de la discipline étudiée. Les résultats montrent que la compréhension du concept a diminué après les tâches. Ainsi la compréhension approfondie est demeurée relativement la même, alors que le niveau en développement a diminué de près de 20% et la compréhension limitée a légèrement augmenté de 2%. Il a déjà été évoqué que la question du post-test ne demandait pas aux élèves de

justifier leur réponse. Cependant, il a été possible de constater que malgré cela plusieurs élèves de la classe de Joseph-Arthur ont tout de même expliqué leur réponse puisqu'ils n'étaient pas pressés par le temps, ce qui n'était pas le cas pour les élèves de Rose-Anna. Il s'avère donc difficile de conclure sur la réelle régression de la compréhension de ce concept de la PH. Dans le cas, où, la question aurait demandé aux élèves de justifier pourquoi, les réponses auraient pu être plus élaborées, et ainsi, une progression aurait peut-être pu être constatée. Les résultats de la classe de JA pointent dans ce sens. Ainsi, la compréhension approfondie a progressé de 21,50%, la compréhension en développement de 9,30% alors que la compréhension limitée a diminué de 30,80%. Le critère de transformation et preuves a connu une progression après les tâches de commémoration alors que le critère révélateur a connu une certaine régression dans sa compréhension. La difficulté à laquelle les élèves sont confrontés face à ce critère c'est d'être capable de relier des faits historiques à des sujets qui mobilisent la société d'aujourd'hui. Comme le souligne Duquette (2011), les élèves ont de la difficulté à faire des liens entre les événements du passé et les enjeux du présent. Il serait donc nécessaire de prévoir des activités dans les tâches leur permettant de franchir ce pas.

Pour les causes et conséquences, le critère qui a été peu mobilisé est celui de l'influence des causes. Il importe de mentionner qu'aucune tâche sur la commémoration ne portait spécifiquement sur les causes. Les questions du pré-test et du post-test se concentraient uniquement sur les conséquences. Dans la SEA, il y a peu de place pour aborder les causes des événements. En ce qui concerne la compréhension du critère de l'interaction des acteurs et des conditions, bien que les élèves aient montré une meilleure compréhension, peu d'élèves sont arrivés à un niveau de compréhension approfondie. Le constat est que ce n'est pas une tâche aisée pour les élèves de comprendre cette interaction. Un exemple de cela est les dires de J2 qui indique que la guerre n'aura rien fait avancer puisque les soldats et les pays se battent pour des causes et conséquences stupides. Il semblerait donc que comprendre comment les acteurs de l'époque sont influencés par les facteurs sociaux, politiques, économiques et environnementaux représente un défi pour les élèves (Lévesque, 2013). Pour le concept de causes et conséquences, les autres critères ont été mobilisés, mais avec certaines difficultés. Par exemple, les élèves ont eu de la difficulté à comprendre que les

conséquences sont multiples et complexes, qu'il y a des conséquences qui sont involontaires et que si certains éléments du contexte historique avaient été différents, certains événements auraient pu se passer de manière fort différente. En ce sens, les élèves semblent avoir une vision linéaire du passé où une cause entraîne une conséquence et ainsi de suite. Selon Seixas et Morton (2013), pour venir étayer la pensée des élèves, il faut mettre en place un questionnement efficace pour que les élèves puissent voir les multiples causes et conséquences. Ce questionnement permet également de se rendre compte que sans certains événements les causes auraient entraîné un contexte différent et les conséquences auraient aussi pu être très différentes. Les élèves ont ainsi la possibilité de réaliser qu'au bout du compte certains événements n'étaient pas inévitables.

L'attention se porte à présent sur le concept de continuité et de changement. Il a déjà été constaté que ce concept était le moins maîtrisé par les élèves lors du pré-test. En effet, aucun élève ne se trouvait dans la compréhension approfondie autant pour la continuité que pour le changement. Pour la continuité, 92,20% des élèves se trouvaient dans une compréhension limitée et 7,90% dans une compréhension en développement. Aucun élève n'a montré une compréhension approfondie à propos de la continuité autant dans le pré-test que lors du post-test. Cependant, il y a eu une progression de 18,20% dans la compréhension en développement. C'est la compréhension limitée qui a largement régressé de 72,60%. Il est nécessaire toutefois de mentionner que seulement 21 élèves ont donné une réponse à la question du post-test. Tous les élèves ayant donné une réponse à partir des critères de périodisation et de progrès et régression ont montré une compréhension limitée. Par exemple, J19 écrit : « Ce qui n'a pas changé c'est que la vie est prospère ». Le critère de simultanéité a obtenu la meilleure compréhension de la part des élèves. Somme toute, lors du post-test, bien qu'une progression ait été constatée, cela demeure un défi pour un bon nombre d'élèves de déterminer la continuité.

Pour le changement autant que pour la continuité, les résultats ont montré que le critère qui est le plus difficile à maîtriser pour les élèves est celui de la périodisation. Ils ont tendance à voir les périodes historiques comme fixes. À leur défense, les manuels établissent déjà les périodes historiques et ils n'ont jamais à s'interroger sur le découpage du temps et les critères utilisés pour le

faire. À ce propos, Lévesque (2013) mentionne que « la périodisation requiert de porter un jugement quant au début et à la fin des segments chronologiques. L'établissement de segments est souvent complexe, car les changements ne s'opèrent pas toujours de manière radicale » (p.44). Cela fait également référence à l'aspect construction et interprétation de la discipline historique. Les élèves peinent aussi à constater que les progrès pour un groupe peuvent représenter une régression pour un autre groupe. Ils ont tendance à voir les choses de façon unilatérale et à mettre tous les gens dans la même catégorie. Il est donc important de montrer aux élèves des exemples actuels d'un changement qui touche plusieurs groupes et comment il peut représenter un progrès pour un groupe et une régression pour un autre groupe comme Seixas et Morton (2013) le suggèrent. Le concept de continuité et de changement mériterait dans son ensemble d'être davantage utilisé dans les tâches proposées.

Il importe de souligner le fait que les tâches des activités de commémoration sollicitaient très peu le concept de continuité et de changement. Une seule question de la tâche 2 (annexe 4) sur le monument commémoratif de Terrebonne abordait la continuité et le changement. Ce qui amène le constat à savoir que si l'on ne travaille pas spécifiquement un concept de la PH, la progression est beaucoup plus limitée. Cela souligne alors l'importance de concevoir des tâches qui travaillent tous les concepts afin d'aider le développement de la PH des élèves. À l'inverse, cette situation semble indiquer que lorsque les élèves abordent des concepts de PH dans les tâches de commémorations, leur compréhension de ces derniers évolue.

Pour le concept de la perspective historique, le constat qui ressort est que les critères de contexte historique, d'éviter le présentisme et de la vision du monde demeurent plus difficiles à comprendre et maîtriser pour beaucoup d'élèves. Les élèves ont tendance à penser que les gens du passé étaient moins avancés, sans égard au contexte historique. Ils ont ainsi de la difficulté à comprendre la motivation des acteurs, car ils croient qu'ils avaient les mêmes croyances, valeurs et motivations qu'aujourd'hui. Pour Peck (2021), le plus gros obstacle à la compréhension empathique (ou la perspective historique) est l'imposition de valeurs, de croyances et d'attitudes présentistes aux acteurs et aux situations du passé. Il importe donc que les élèves soient plus souvent confrontés à

des tâches qui leur demandent de réfléchir aux différences entre le passé et le présent du point de vue des croyances, valeurs et motivations des gens en les situant dans leur contexte historique. Cela a donc aussi des répercussions sur le concept de dimension éthique. Ainsi, bien que les élèves montrent qu'ils sont en mesure de déterminer les implications éthiques de la responsabilité de se rappeler des contributions, sacrifices et injustices dans le post-test, ils éprouvent de la difficulté avec le critère de normes contemporaines. Les jugements éthiques des élèves sur le passé s'appuient sur des croyances et des mœurs d'aujourd'hui. Les jugements de plusieurs élèves ne sont pas éclairés, car ils n'arrivent pas à déterminer la position éthique de l'auteur d'une source. Ils peinent également à utiliser le contexte historique pour porter des jugements qui sont appuyés sur des éléments de preuve. Un exemple est ce que J15 écrit en mentionnant que les soldats sont morts pour rien et ne méritent aucun hommage.

Certaines pistes afin de bonifier la SEA seront explorées dans la section suivante. Avant d'en discuter, le prochain point s'attardera sur la relation entre le type de commémoration et les concepts de la PH. Existe-t-il une relation entre le type de commémoration et le développement des concepts de PH ?

5.1.3 RELATION ENTRE LA COMMÉMORATION ET LA PENSÉE HISTORIQUE

La grande question qui se pose est : qui influence qui ? Autrement dit, est-ce la commémoration qui fait progresser la compréhension de la PH ou est-ce le développement de la PH qui améliore la réflexion sur la commémoration ? La réponse n'est pas évidente, mais l'analyse des données montre que les tâches de commémoration ont exercé une certaine influence sur le développement de la PH. Il a été possible de constater que tous les types de commémoration (à l'exception du type réflexif pour lequel il n'y a pas de données) ont connu une progression de leur compréhension de tous les concepts de la PH. La seule exception est la régression de la dimension éthique pour le type analytique. L'observation montre que selon la posture ou le type de commémoration certains concepts de la PH se sont plus développés que d'autres.

Pour le type analytique, le pré-test a montré que les concepts qui obtenaient une meilleure compréhension étaient ceux de la perspective historique et de la dimension éthique. Pour la perspective historique, un exemple est ce que J24 explique en écrivant que l'on peut comprendre le point de vue des gens qui ont fait la guerre grâce à leurs témoignages et que cela nous montre l'ampleur de la guerre et l'impact physique et psychologique sur les soldats. Quant au post-test, c'est le concept de dimension éthique qui a le plus progressé. Les élèves du type analytique répondent majoritairement en expliquant que l'on doit se rappeler des soldats qui se sont sacrifiés, car cela a permis à la société de devenir ce qu'elle est aujourd'hui. La pertinence a un peu régressé ce qui est dû en partie au problème de la question du post-test. Les autres concepts qui ont bénéficié de la réalisation des tâches de commémoration sont les concepts de sources et de causes et conséquences. Déterminer la continuité demeure difficile pour ces élèves. Ces élèves analysent le passé pour qu'il soit utile pour orienter la vie et en tirer des leçons (Lévesque, 2023). Ce qui apparaît compatible avec une meilleure compréhension des sources, des causes et conséquences, du changement et de la perspective historique. Surtout pour ces élèves, il est très important de se rappeler des sacrifices et injustices du passé et d'y réagir, ce qui influence très fortement le concept de dimension éthique.

Pour les élèves de type conservateur, les concepts de la PH qui étaient le plus développés lors du pré-test étaient ceux de sources, de pertinence historique et de causes et conséquences. Il a été possible de constater lors du post-test que ce sont les concepts de sources, de perspective historique et de dimension éthique dont la compréhension a le plus progressé. Les élèves de type conservateur se préoccupent de préserver la tradition pour stabiliser l'avenir (Lévesque, 2023). Le récit établi est important pour eux, ce qui semble influencer le développement du concept de sources. Ces élèves se sont appuyés sur le contexte historique des sources pour apprendre le déroulement de la guerre, sans toutefois remettre en cause leur validité. Pour la dimension éthique, le fait de se rappeler des injustices du passé permet pour ces élèves de préserver une certaine tradition mémorielle de la commémoration. Comme le dit J5 : ils [les soldats] se sont battus pour le pays et c'est notre devoir de s'en souvenir et commémorer leurs exploits. La perspective historique leur permet donc une certaine référence à des valeurs et croyances du passé et ces élèves croient qu'il

est important de les préserver et les perpétuer dans le présent. En revanche, ces élèves ont moins développé les concepts de causes et conséquences et de changement. La continuité a un peu progressé, mais n'est pas encore très bien maîtrisée, ce qui n'est pas étranger au fait de ne pas comprendre la simultanéité de la continuité et du changement.

En ce qui concerne les élèves du type hypercritique, le pré-test montrait un niveau de compréhension très limité pour tous les concepts et personne ne montrait un niveau de compréhension approfondie. Le type hypercritique selon Lévesque (2023) considère la commémoration comme d'une autre époque qui ne correspond pas au monde d'aujourd'hui. Pour ces élèves, on devrait les remplacer pour des représentations qui évoquent davantage la société actuelle. Ces élèves ont donc développé une compréhension du concept de pertinence historique à l'instar des autres types de commémoration. Ils sont donc sensibles à la variation dans le temps ainsi que comment les événements ont entraîné de profonds changements. Par exemple, J10 mentionne le changement percutant que la guerre a eu pour les femmes. Ce type d'élèves hypercritiques s'attardent aux changements et sont sensibles au processus en déterminant les moments décisifs qui amènent la direction de ces changements. Ce qui est plus questionnant, c'est la progression du concept de continuité pour ces élèves. Est-ce parce qu'ils voient une interrelation entre la continuité et le changement ? Un dernier concept qui s'est développé pour les élèves hypercritiques est celui de sources. Le constat est qu'ils ont recours à ce concept pour se référer aux différences entre le contexte historique du passé et celui d'aujourd'hui. En revanche, ces élèves considèrent peu important la commémoration, ce qui a fortement influencé le niveau limité du concept de dimension éthique, car pour eux il n'est pas important de se rappeler des sacrifices du passé. Ils se servent de la perspective historique pour expliquer qu'il y a peu de points de vue dans les sources consultées et que le reste est oublié.

Somme toute, la compréhension de tous les concepts a progressé pour tous les types de commémoration. Cependant, selon la posture adoptée, le constat est que certains concepts de PH sont plus utilisés que d'autres parce qu'ils sont profitables aux élèves pour justifier leur position. Ce

qui amène à faire la synthèse des impacts qu'ont eus les tâches de commémoration sur le développement de la PH.

5.1.4 SYNTHÈSE DES IMPACTS DES ACTIVITÉS DE COMMÉMORATION

D'après l'analyse des données, il est possible de conclure que la commémoration a amené une meilleure compréhension des différents concepts de la PH. De même que les concepts de PH permettent aussi aux élèves d'approfondir leur compréhension de la commémoration. L'expérimentation a permis de constater une progression notable des concepts de sources, perspective historique et dimension éthique. Le concept de causes et conséquences a aussi progressé, mais dans une moindre mesure. Pour la pertinence historique, il est difficile de mesurer l'impact réel dû à la question du post-test. Finalement, pour le concept de continuité et de changement, malgré une progression de sa compréhension, son apprentissage demeure difficile pour les élèves. Bien que la compréhension limitée ait diminué, peu d'élèves arrivent à en avoir une compréhension approfondie. Ce qui amène le questionnement suivant. Quelles sont les suggestions permettant de développer davantage la compréhension des élèves avec les concepts et critères plus difficiles pour eux ? La section qui suit proposera une certaine bonification des tâches ayant le potentiel d'aider les élèves à développer davantage leur compréhension de la PH.

5.2 MODIFICATIONS POUR APPROFONDIR LA COMPRÉHENSION DES CONCEPTS

Des propositions pour ajuster les tâches seront faites dans ce qui suit dans le but d'aider davantage les élèves à développer leur compréhension des différents concepts de la PH et de la commémoration. Le but n'est pas d'allonger la SEA, car la longueur des tâches demeure un enjeu en classe pour les enseignants face au programme de formation. Les résultats de l'analyse ayant permis de voir les difficultés que les élèves ont rencontrés avec certains concepts, chacune des tâches sera regardée pour voir celles qui apparaissent comme essentielles ou facultatives.

Par la suite, des suggestions de modifications pour des tâches seront proposées dans le but d'approfondir la compréhension des concepts et critères de PH. Avant d'aborder ces propositions, il importe de mentionner qu'il s'avère essentiel de toujours s'assurer de la bonne compréhension des

élèves face aux tâches et de leur demander de justifier leur réponse. L'expérimentation a montré que la précision des questions et la justification des réponses jouent un rôle dans l'approfondissement des concepts. Le tableau suivant donne un aperçu de toutes les tâches de la SEA (annexes 4 et 5), les concepts touchés, celles pour lesquelles des modifications sont proposées, ainsi que les tâches qui apparaissent comme essentielles ou facultatives à la suite de l'analyse des données.

TABLEAU 56 : Tâches essentielles ou facultatives

Tâche de la SEA	Concepts touchés	Modifications proposées	Essentielle ou facultative
Cours 1 / tâche 1 : Comprendre les cénotaphes	Pertinence historique Perspective historique Commémoration		Essentielle
Tâche 2 : Évaluer un monument commémoratif	Pertinence historique Continuité et changement Dimension éthique Commémoration	X	Essentielle
Questions problème du premier cours	Sources Pertinence historique		Facultative
Tâche 3 (principale) : Cueillette de données sur un soldat	Sources Causes et conséquences Perspective historique Dimension éthique Commémoration	X	Essentielle
Tâche 4 : Retour sur les questions problème du premier cours	Sources Pertinence historique		Facultative
Cours 2 / Questions problème du deuxième cours	Sources Dimension éthique		Facultative
Tâche 1 : Différentes interprétations sur le monument de Vimy	Sources Perspective historique Commémoration	X	Facultative
Tâche 2 : La commémoration	Dimension éthique Commémoration	X	Essentielle
Tâche 3 : Poursuite de la recherche sur les soldats	Sources Causes et conséquences Perspective historique Dimension éthique Commémoration		Essentielle
Tâche 4 : Retour sur les questions problème	Sources Dimension éthique		Facultative
Compléter la tâche principale / Écrire la biographie d'un soldat	Sources Causes et conséquences Perspective historique Dimension éthique Commémoration		Essentielle

Pour les deux cours, avant d'engager les élèves dans les tâches, il serait judicieux de prendre un cinq minutes au début de chaque cours pour aborder avec les élèves les questions problèmes en grand groupe. Ces questions problèmes sont facultatives, mais elles permettent de commencer le cours en abordant les concepts de sources et de pertinence (premier cours) et de sources et dimension éthique (deuxième cours). L'enseignant pourrait choisir de n'en prendre qu'une seule. Cela permet aussi de prendre un cinq minutes à la fin du temps de classe pour revoir les réponses et faire une rétroaction sur les apprentissages ciblés.

Les tâches 1 et 2 du premier cours sur les monuments commémoratifs sont essentielles puisqu'elles servent d'élément déclencheur permettant d'introduire la commémoration et elles sont donc intrinsèquement liées au concept de commémoration. La tâche 1, consistant en un organisateur graphique pour comprendre les monuments commémoratifs, pourrait donc demeurer intacte.

En ce qui concerne la tâche 2 qui porte sur un monument commémoratif local, quelques modifications sont proposées afin d'aborder et approfondir certains concepts. Le tableau suivant aborde des modifications concernant les questions 4, 5 et 6 de cette tâche.

TABLEAU 57 : Modifications proposées à la tâche 2 du premier cours

Concept / nouveau concept	Question	Modification proposée	Critères touchés
Pertinence	4. L'endroit où se trouve le monument est-il important ? Approprié? Pourquoi?	Pourquoi était-il important de construire ce monument pour les gens du passé? Explique si cette importance est encore la même aujourd'hui.	<ul style="list-style-type: none"> • Révélateur • Variation
Pertinence / Continuité et changement	5. Quel est le but de ce monument ? Que veut-on nous faire apprendre du passé?	Le but du monument est-il le même aujourd'hui que dans le passé? Qu'est-ce qui est pareil ou différent, pour qui, pourquoi ?	<ul style="list-style-type: none"> • Processus • Simultanéité
Dimension éthique et commémoration	6. Que penses-tu de ce monument ? Quelle est ta réaction devant lui ?	Devrait-on conserver le monument tel quel, l'enlever, le changer ou faire des modifications? Explique pourquoi.	<ul style="list-style-type: none"> • Jugements éclairés • Responsabilité de se rappeler • Réflexion sur les monuments

Afin d'approfondir le développement du concept de pertinence, une nouvelle question est suggérée. Elle pourrait remplacer la question 4 ou être ajoutée à la tâche. Formulée ainsi, cette question permet d'aborder l'importance au passé et au présent. Elle touche les critères de ce qui est révélateur et de la variation de la pertinence dans le temps. Concernant ce dernier critère, Lévesque (2013) mentionne que l'importance n'est pas fixe dans le temps et qu'elle peut varier selon les périodes ou le contexte. Pour enseigner ce qui est révélateur sur des questions ou enjeux historiques, Seixas et Morton (2013) mentionnent qu'il s'avère primordial que les élèves puissent reconnaître que la pertinence dépend de la place de l'événement ou des personnes dans un récit historique.

La question 5 a été modifiée puisqu'elle portait davantage sur la pertinence. L'analyse ayant montré la difficulté des élèves avec le concept de continuité et de changement, il apparaît judicieux de travailler ce concept dès le début de la SEA. L'enseignant pourrait choisir de l'aborder en grand groupe avec les élèves pour les aider. Seixas et Morton (2013) suggèrent d'enseigner le critère de processus en faisant des liens avec la propre vie des élèves afin de leur montrer que leur vie n'est pas seulement une suite d'événements et de les amener à remarquer la continuité et le changement. L'enseignant pourrait aussi choisir de façon facultative de faire des comparaisons avec des monuments commémoratifs plus récents pour voir ce qui est resté semblable à travers les époques et ce qui a changé.

Pour la question 6, la suggestion est de remplacer la question en allant plus loin que la réaction des élèves face au monument. Ce changement de question permet d'aborder plus directement la dimension éthique et le critère des jugements éclairés. À ce propos, Seixas et Morton (2013) expliquent qu'au même titre que l'on peut se servir d'expériences personnelles passées pour prendre des décisions dans son quotidien, il peut s'avérer utile de le faire à propos d'événements historiques. Cette question se rapporte aussi plus spécifiquement au concept de commémoration. Afin d'amener une réflexion plus profonde sur la position des élèves face aux monuments commémoratifs, la proposition est de leur demander à la place si l'on devrait conserver le monument tel quel, l'enlever, le changer ou en faire des modifications et de justifier pourquoi. Cette question aurait aussi le potentiel de faire émerger le type réflexif chez certains élèves. En effet, comme Lévesque (2023) le mentionne,

le type réflexif porte une vision plus large et globale de la temporalité et des monuments en tant que formes de commémoration au fil du temps. En s'interrogeant sur la pertinence du monument dans son état présent, l'activité inviterait les élèves à prendre une posture davantage réflexive lorsqu'ils considèrent les enjeux commémoratifs.

Pour ce qui concerne la tâche 3, qui est la tâche centrale de la SEA, elle s'avère donc essentielle. Malgré le fait que le concept de sources s'est amélioré avec les tâches de commémoration, il reste que des critères ne sont pas compris ou approfondis par les élèves. Dans le but d'aborder le concept de sources dans son ensemble, voici certaines suggestions dans le tableau suivant se rapportant à la recherche d'information sur le soldat.

TABLEAU 58 : Suggestions pour la recherche en lien avec le concept de sources

Critères	Moment de la tâche	Suggestions
Interprétation et inférences Questionnement	Avant la lecture du dossier militaire	Adaptation des dossiers militaires Sélection de dossiers Glossaire
Contexte historique Corroboration Intentions, vision de l'auteur Interprétation et inférences Questionnement	Pour préparer les élèves à la recherche documentaire	Modélisation de la lecture d'un dossier et des autres documents
Corroboration Intentions, vision de l'auteur	Pendant la recherche documentaire	Modification du tableau sur la cueillette de données

Lors de la planification de la SEA, les enseignants pourraient adapter certains dossiers militaires ou faire une présélection de dossiers plus faciles à lire pour aider les élèves. Les dossiers ne sont pas tous faciles à interpréter tout d'abord parce qu'ils sont en anglais, mais aussi à cause de la calligraphie, d'abréviations ou de jargon militaire. C'est pourquoi il pourrait aussi être utile de faire un petit glossaire aux élèves. Selon Wineburg et Martin (2009), utiliser des sources pour rendre l'histoire plus vivante est formidable en principe, mais plus compliqué dans la pratique. Les élèves peuvent être découragés face à l'orthographe et à la ponctuation. Ils suggèrent d'adapter en changeant la syntaxe, l'orthographe, la séquence des phrases. Comme déjà mentionné, il est

important de présenter aux élèves la source originale et l'adaptation pour leur montrer comment les sources ont été adaptées pour eux.

Pour préparer les élèves à la recherche d'informations, les enseignants devraient modéliser la tâche en montrant où trouver les informations et les questions à se poser. La situation prévoyait cette modélisation, mais dans les deux classes, elle ne s'est effectuée que très partiellement. L'expérimentation et les résultats obtenus ont montré qu'une modélisation était nécessaire. Ainsi, les enseignants pourraient mettre l'accent sur tous les critères du concept de sources. Ils pourraient poser des questions pertinentes pour que la source devienne une preuve (questionnement) en montrant comment interpréter et inférer à partir de ce qu'on trouve (interprétation et inférence). Par exemple, l'enseignant pourrait se questionner pourquoi ceci est écrit. Il pourrait raisonner sur ce que cette information veut donc dire. Les enseignants pourraient se demander à quel moment de la guerre tel élément du dossier est arrivé (contexte historique). Ainsi, ils auraient également la possibilité de montrer des erreurs ou imprécisions retrouvées dans la source et montrer comment alors corroborer les informations en vérifiant avec d'autres sources (corroboration). C'est l'occasion aussi de poser des questions sur l'auteur de la source et sur quand et pourquoi elle a été écrite (intentions, vision de l'auteur). Ce serait un ajout de plusieurs minutes en amont de la tâche, mais qui au bout du compte rendrait les élèves plus efficaces dans leur recherche en leur faisant gagner du temps. L'expérimentation a montré que les élèves doivent mener à terme l'activité de biographie, afin d'assurer le bon développement de leur PH.

Dans le journal de bord des élèves, le tableau de la tâche 3 du premier cours (voir annexe 4) pourrait être modifié pour les sources utilisées. Pour la source utilisée (dossier militaire), la suggestion est d'ajouter les questions suivantes. Premièrement, en demandant; quand, par qui et pourquoi la source a été écrite (intention, vision de l'auteur)? Deuxièmement, en demandant quelles sont les preuves, les autres sources qui confirment les informations trouvées (corroboration).

D'autres concepts pourraient aussi être approfondis, par exemple le concept de perspective historique en faisant ressortir les différents points de vue (diverses perspectives). Il faudrait demander aux élèves quelles sont les sources leur permettant de connaître les différents points de vue des

soldats commémorés. En guise de conclusion, les causes et conséquences pourraient être abordées en demandant si les conséquences étaient prévues ou involontaires pour les soldats, les familles et le pays. Ce questionnement permettrait aux élèves de comprendre que malgré certaines intentions de départ de la part des acteurs historiques, les conditions (sociales, politiques, etc.) amènent des conséquences imprévues. Seixas et Morton (2013) suggèrent de les amener à réfléchir à un événement de leur vie personnelle qui ne s'est pas déroulé comme prévu. Cette activité pourrait être employée par les enseignants s'ils jugent que leurs élèves peinent à associer le concept de causes et conséquences au contexte historique.

Pour le deuxième cours, la tâche 1 qui porte sur les différentes interprétations du monument de Vimy (annexes 4 et 5) est facultative. Si elle est utilisée, elle permet de développer le concept de sources en faisant des inférences et en s'interrogeant sur la vision de l'auteur. Elle donne aussi l'occasion de travailler le concept de perspective historique avec les différents points de vue des acteurs. Des ajouts pourraient aussi permettre d'approfondir le concept de continuité et de changement. Le tableau suivant montre quelques suggestions à cet effet.

TABLEAU 59 : Activités suggérées en lien avec la tâche 1 du deuxième cours

Concept et critères	Matériel	Activité
Continuité et changement <ul style="list-style-type: none"> • Progrès et régression Perspective historique <ul style="list-style-type: none"> • Diverses perspectives 	<ul style="list-style-type: none"> • Document D : Citation du Generalleutnant Alfred Dieterich de la 79^e division d'infanterie de réserve allemande à la bataille de la Crête de Vimy • Document E : Soldats canadiens revenant de la crête de Vimy 	Lire les documents avec les élèves et les faire réfléchir sur les diverses perspectives et le fait qu'un progrès pour un groupe peut représenter une régression pour un autre
Continuité et changement <ul style="list-style-type: none"> • Processus 	Ajouter une question à la fin de l'activité en guise de conclusion	Faire réfléchir les élèves si cette bataille était décisive ou non

La proposition serait de faire la lecture des documents en grand groupe et de prendre un moment pour discuter avec les élèves de certains documents. Une suggestion en lien avec le document D (annexe 5) est de demander aux élèves ; si les Allemands avaient construit un monument au même endroit quelle apparence il aurait pu avoir et pourquoi. Cela permettrait

d'amener les élèves à réfléchir au fait qu'un progrès ou un déclin n'est pas le même pour tous. Le fait de perdre ou gagner une bataille amène une vision différente concernant le progrès ou la régression pour chaque camp. Concernant le document E, présentant des soldats canadiens revenant de la crête de Vimy, il s'agirait de demander aux élèves, s'ils pouvaient voir une photo de soldats allemands au retour de cette bataille, quel serait l'état d'esprit de ceux-ci et pourquoi. Cela permet en même temps de développer la compréhension de la perspective historique avec le critère des diverses perspectives. Finalement, la tâche pourrait se conclure en demandant si la bataille de Vimy était véritablement un moment décisif ou non et de justifier pourquoi. Le concept de continuité et changement serait alors employé par les élèves qui doivent déterminer des moments décisifs en décrivant les rythmes et directions du changement. Ce type d'activité aiderait les élèves à ne pas voir le changement comme une suite d'événements, mais bien comme un processus qui s'opère selon un certain rythme.

Les propositions de modifications suivantes concernant la tâche 2 du second cours ont comme objectif d'amener une réflexion plus profonde sur la commémoration. Cette tâche (annexe 4) est essentielle pour développer le concept de commémoration. Elle pourrait être bonifiée en ajoutant certains éléments comme le présente le tableau suivant.

TABLEAU 60 : Modifications proposées à la tâche 2 sur la commémoration

Concept	Question	Modification
Continuité et changement	Est-ce important de le célébrer (le jour du Souvenir) ? Pourquoi ?	Selon toi, devrions-nous continuer à célébrer le jour du Souvenir de la même façon. Explique pourquoi.
	Pourquoi selon toi les gens portent le coquelicot ?	Est-ce que les gens devraient encore aujourd'hui porter le coquelicot ? Pourquoi ?
Commémoration	D'après toi, pourquoi cette commémoration semble différente au Québec comparée à ailleurs au Canada ?	À qui ou à quoi sert la commémoration aujourd'hui ? Est-ce que la façon de la faire est encore en accord avec la vie d'aujourd'hui ou devrait-on la changer ? Explique.

L'ajout des trois questions du tableau permettrait d'approfondir la PH des élèves pour le concept de continuité et de changement. Cela pourrait aussi amener un approfondissement du

concept de commémoration et faire plus de place au type réflexif. Le but étant de toujours pousser plus loin la réflexion des élèves face à la commémoration. Cela va dans le sens de Marcus (2007) qui mentionne que les mémoriaux offrent des occasions pour les élèves de développer leur compétence de PH, en particulier quand ces sites sont critiqués comme des artefacts et des représentations subjectives du passé.

Selon le temps disponible, il pourrait aussi être intéressant, en lien avec l'ajout de la dernière question de regrouper les élèves selon leur type de commémoration (analytique, conservateur, hypercritique et réflexif) puis de les répartir dans des équipes où chaque type de commémoration est représenté pour discuter de cette question. Pour déterminer le type de commémoration des élèves, les enseignants pourraient consulter la première colonne du tableau 7 de la typologie du concept de commémoration de Lévesque (2023). Ainsi les élèves qui voient la commémoration comme porteuse de leçons précieuses sont du type analytique, ceux qui veulent perpétuer la tradition pour orienter le futur sont du type conservateur, les élèves qui croient que la commémoration devrait se faire selon les valeurs d'aujourd'hui sont de type hypercritique et finalement ceux qui pensent que la commémoration permet d'expliquer l'histoire et de montrer les diverses perspectives sont de type réflexif. Cette discussion pourrait être ramenée en grand groupe par la suite. Le but est de faire progresser tous les élèves dans leur compréhension des concepts de PH. Chaque type de commémoration possède ses forces et ses difficultés sur les concepts de la PH. Si l'enseignant dispose de ce temps dans sa planification, cette activité supplémentaire pourrait permettre aux élèves de s'enrichir mutuellement en montrant également les différents points de vue et réflexions divergentes sur la commémoration.

Cette section a proposé une série de modifications pour tenter de remédier aux difficultés des élèves avec certains concepts et critères. Il est cependant difficile d'inclure tous les critères des concepts dans une SEA sur deux cours. Par exemple, il n'a pas été possible d'inclure le critère de l'influence des causes pour bonifier le concept de causes et conséquences. Ce n'est donc pas parfait, en revanche les modifications proposées ont le potentiel d'améliorer tout de même la compréhension des élèves en particulier pour le concept de continuité et de changement.

Après avoir présenté ces propositions de modification, la dernière section aborde des critères externes favorisant la bonne mise en place de cette SEA sur la commémoration.

5.3 CRITÈRES EXTERNES FAVORISANT LA SÉQUENCE D'APPRENTISSAGE

Des modalités externes peuvent venir influencer la bonne marche d'une SEA en classe. Dans cette dernière section, il sera donc question du temps nécessaire pour accomplir les apprentissages, de la formation des enseignants à la PH et de l'accessibilité des ressources. Un premier facteur que l'expérimentation a permis d'observer concerne le temps nécessaire aux élèves pour réaliser les tâches demandées.

5.3.1 TEMPS NÉCESSAIRE AUX ÉLÈVES POUR LES APPRENTISSAGES

Les enseignants se trouvent souvent devant un dilemme important. Comment peuvent-ils réussir à faire des apprentissages profonds et pérennes en composant avec la contrainte de temps de « passer » le programme pour préparer les élèves à l'épreuve unique d'histoire ? Blouin (2020) constate pourtant qu'une des difficultés des élèves face à l'épreuve s'explique par :

la faible sollicitation aux opérations liées à la méthode historique dans le matériel didactique utilisé en classe (Boutonnet, 2009; Lévesque, 2011) et le peu de temps alloué aux activités liées au développement de la pensée historique (Charland, 2002; Moisan, 2010) ne fournissent pas suffisamment d'occasions d'explorer et d'analyser des documents historiques variés, occasions qui permettraient aux élèves de mieux comprendre l'utilité des documents et de développer des habiletés de traitement à leur égard. (p.128).

Alors si les enseignants veulent faire les apprentissages prévus par le PFEQ dans le but de bien préparer les élèves à l'épreuve, les élèves ont besoin de développer des habiletés pour interpréter les sources et il faut consacrer du temps en classe pour y arriver. Il s'avère donc important lorsque les enseignants font le choix dans leur planification de s'attarder sur certains concepts de la PH, de laisser le temps aux élèves pour qu'ils y arrivent, quitte à réaménager la suite des choses si les élèves n'ont pas terminé les tâches prévues. Le développement de la PH relève d'un processus appris qui est complexe, ce n'est pas inné. Le niveau de complexité pour certains concepts de la PH renvoie à un niveau taxonomique élevé d'habiletés cognitives. En se référant à la taxonomie de Bloom révisée par Anderson et Krathwohl (2001), les habiletés d'une compréhension approfondie de

certaines concepts de la PH sont associées à des niveaux assez élevés de la taxonomie (analyser, évaluer et créer). Les élèves ont donc besoin de temps et de récurrence dans les tâches pour y arriver. En ce sens, Vienneau (2011) indique que parmi les facteurs essentiels pour l'apprentissage scolaire, le facteur de l'aptitude est important. Il le définit comme « la capacité d'apprendre de l'élève, au temps qui lui est nécessaire pour apprendre » (p.24). Il faut dès lors considérer que le rythme d'apprentissage n'étant pas le même pour chacun, certains élèves apprennent plus vite et plus facilement que d'autres vont donc prendre plus de temps pour faire les apprentissages. Lorsque la majorité du groupe n'arrive pas à terminer une tâche, cela signifie que de nombreux élèves n'ont pas réussi à faire les apprentissages requis. Conséquemment, dans le cas des élèves de la classe de RA, le fait de ne pas donner suffisamment de temps à l'ensemble du groupe pour terminer la tâche principale a certainement eu un effet sur le développement de leur compréhension des concepts de la PH.

L'expérimentation a donc montré que les élèves de JA ont pu aller plus loin dans leurs apprentissages en ayant plus de temps. Malheureusement, cette contrainte de temps a joué en défaveur de certains élèves de la classe de RA. En effet, cette contrainte a pu influencer leur disposition affective et cognitive pour la tâche (Vienneau ,2011). La disposition affective concerne les émotions qui exercent une influence sur la disponibilité aux apprentissages. Certains élèves de la classe de RA ayant vécu une émotion liée au stress de ne pas pouvoir terminer la tâche de la biographie du soldat, dans le temps imparti, ayant probablement eu un effet sur leur apprentissage de la PH. Pour ce qui est de la disposition cognitive, elle comporte « les étapes du traitement de l'information [... qui sont] nécessaires à un apprentissage efficace » (Landry et Robichaud, 1985, p.311, cités par Vienneau ,2011, p.31). La disposition cognitive inclut les variables qui agissent sur la qualité, la rapidité et l'efficacité du traitement de l'information (Vienneau, 2011). En conséquence, certains élèves ayant un style ou un rythme d'apprentissage qui demande plus de temps n'avaient peut-être pas la disposition cognitive pour absorber les apprentissages dans le temps imparti. Toutefois, il importe de mentionner que le contexte scolaire lors de l'expérimentation n'était pas évident étant donné que la collecte de données s'est déroulée durant la négociation de la convention collective des enseignants (2023-2024) comportant plusieurs journées de grève. Cela a eu pour effet

une réduction du temps d'apprentissage pour le PFEQ sur l'ensemble de l'année. Les enseignants vivaient avec la pression de présenter le contenu demandé par le PFEQ en moins de temps que normalement. Malgré ce fait, JA a fait le choix d'accorder plus de temps à la séquence d'apprentissage, car il avait la formation nécessaire lui permettant de mieux appréhender les avantages de la SEA à l'instar de RA pour qui ce type d'apprentissage était nouveau. Ce constat permet d'aborder un deuxième facteur externe influençant la séquence d'apprentissage en classe, soit celle concernant l'importance de la formation continue des enseignants en lien avec le développement de la PH.

5.3.2 FORMATION DES ENSEIGNANTS SUR LA PENSÉE HISTORIQUE

Les enseignants désirant se pencher sur cette séquence d'apprentissage portant sur la commémoration pour développer la PH des élèves devraient bien connaître le cadre conceptuel. La formation continue fait partie du référentiel de compétences pour la profession enseignante avec la compétence 11 qui stipule que les enseignants doivent : « s'engager dans un développement professionnel continu et dans la vie de la profession » (MEQ, 2020, p.74). Une formation spécifique sur le cadre conceptuel de la PH de cette recherche qui comportait des expérimentations en classe, suivie par JA dans les années précédentes, a été un élément crucial pour les élèves de sa classe. JA comprenait la portée de la séquence pour l'apprentissage de ses élèves à la PH. Il en avait déjà expérimenté une partie et il comprenait les objectifs de chacune des tâches et leur pertinence pour développer la PH. Il était en mesure de mieux guider les élèves dans les différentes tâches. Cette posture s'inscrit dans le sens de la définition du PFEQ (MEQ, 2017a) sur le rôle de l'enseignant d'histoire qui doit outiller les élèves pour favoriser la transposition didactique de la méthode historique et le développement de la PH.

De l'autre côté, bien que favorable à l'expérimentation, RA ne maîtrisait pas tous les fondements théoriques de la PH. Martineau (1999) allègue que l'enseignement de la PH doit reposer non seulement sur la connaissance du programme, mais sur le savoir conceptuel. La même formation continue sur la PH n'avait pas été suivie par RA. Bien, qu'elle avait un grand intérêt pour cette expérimentation, elle n'avait pas de formation spécifique sur les fondements des concepts de la PH

de Seixas et Morton (2013). Une meilleure connaissance de ces derniers lui aurait permis de mieux comprendre tous les objectifs et la pertinence de chacune des tâches pour le développement de la PH. Selon Bissonnette et Richard (2010) pour mettre en place une pratique en classe afin qu'elle soit efficace, les enseignants doivent être en mesure de comprendre les fondements des pratiques d'enseignement ainsi que leur utilité et les modalités d'application. La posture des deux enseignants est l'un des éléments qui ont fait la différence dans cette expérimentation. Le constat qui ressort est la nécessité pour les enseignants de bien comprendre les fondements des pratiques d'enseignement qui sont utilisés dans leur classe pour les expérimenter. Cela rejoint un des aspects mentionnés par Bissonnette et Richard (2010) alléguant que le perfectionnement des enseignants doit permettre des interventions directement dans la salle de classe pour se traduire par un changement de pratique. En conséquence, suivre un perfectionnement portant sur la PH avec une expérimentation en classe aurait le potentiel d'aider les enseignants à mieux comprendre chacune des tâches de la séquence d'apprentissage fondée sur la commémoration. Au cours des années précédentes, JA a pu faire cette expérimentation préalable en classe lors de sa formation sur les concepts de la PH, ce qui l'a amené à prendre une posture plus réflexive sur le déroulement de la SEA. Cette observation contribue donc à appuyer l'importance de la formation continue pour les enseignants.

À partir du moment que les enseignants maîtrisent les fondements des concepts de la PH ainsi que les pratiques d'enseignement pour les mettre en œuvre, le dernier aspect qui apparaît essentiel pour la bonne réalisation de la SEA est que les ressources nécessaires soient disponibles et accessibles pour les élèves.

5.3.3 ACCESSIBILITÉ DES RESSOURCES

Un élément important qui est ressorti de l'expérimentation est la nécessité pour les élèves d'avoir un accès aux contenus et ressources. Premièrement, comme la recherche dans les archives militaires se fait en ligne, il est nécessaire d'avoir en classe des ordinateurs ou des tablettes (IPAD) qui fonctionnent bien. Ce qui n'a pas été un enjeu dans la classe de JA. En revanche, cela s'est avéré un défi important dans la classe de RA, et ce, pour les deux périodes de la SEA. Beaucoup de temps a été perdu dans la classe de RA avec la flotte de portables dont le fonctionnement était

problématique. Cela a mobilisé l'attention de l'enseignante, la rendant moins disponible pour la supervision des apprentissages. Il s'avère aussi nécessaire que l'enseignant soit habile avec le numérique et vérifie aussi avant cette accessibilité. Ce qui comporte entre autres un enjeu de formation continue en lien avec le numérique pour les enseignants désirant utiliser cette SEA.

Deuxièmement, il faut que les élèves puissent être bien guidés à chacune des étapes et notamment dans le dossier militaire pour trouver facilement les informations et reconnaître les abréviations. Comme JA avait déjà expérimenté lui-même cette partie, il était à même de savoir comment bien guider les élèves. RA n'ayant pas fait cette expérimentation, les élèves avaient beaucoup de questions auxquelles elle n'avait pas nécessairement la réponse. Les enseignants voulant reproduire cette tâche devraient donc nécessairement l'expérimenter et la faire eux-mêmes d'abord afin de pouvoir bien guider les élèves. Bibliothèque et Archives Canada a publié une brochure accessible en ligne qui montre comment lire un dossier militaire.²¹ Ce document a été utile pour JA qui en avait pris connaissance au préalable et a pu mieux guider ses élèves pour interpréter les informations du dossier militaire du soldat. Bien que les enseignants aient été tous deux guidés vers les nombreuses ressources et informations en lien avec le projet « Nous nous souviendrons d'eux », il y a eu sans doute beaucoup d'éléments de cette séquence d'apprentissage à comprendre et maîtriser en peu de temps pour RA. Cette recherche fait ressortir qu'il est parfois difficile face à une nouvelle pratique d'enseignement de maîtriser tous les éléments dès la première expérimentation pour un enseignant. D'où l'importance pour les enseignants de bien mesurer tous les paramètres dont les ressources nécessaires face aux apprentissages à réaliser en classe.

5.4 RETOUR SUR LA DISCUSSION

Il importe de rappeler d'abord la question de recherche : « *Dans quelle mesure la réalisation de tâches de commémoration peut-elle contribuer au développement de la pensée historique des élèves en quatrième secondaire ?* ». Les résultats ont montré que les tâches de commémoration ont

²¹ Référé à : <https://www.bac-lac.gc.ca/fra/decouvrez/patrimoine-militaire/nous-nous-souviendrons/Documents/premiere-guerre-mondiale-trousse-information.pdf>

permis aux élèves de progresser dans leur compréhension de tous les concepts de la PH. Pour parvenir à cette conclusion, un tableau a d'abord permis de brosser la synthèse de la progression de la compréhension des élèves sur les différents concepts et critères de la PH. Sa lecture permet d'examiner la progression des élèves et leur habileté avec certains concepts et critères de la PH après la passation des tâches de commémoration. Il offre également la possibilité d'identifier les difficultés persistantes même après la réalisation de la SEA. Les résultats ont aussi permis de constater une certaine relation entre la posture commémorative des élèves et la PH. Les trois types de commémoration observés ont tous connu une progression de leur compréhension de la PH. Pour l'ensemble des élèves, les concepts qui ont été impactés le plus positivement par les différentes tâches de commémoration sont ceux de sources, de perspective historique et de dimension éthique. Le concept de causes et conséquences a progressé, mais dans une moindre mesure. Il est difficile de se prononcer pour la pertinence historique alors que le concept de continuité et de changement demeure plus difficile pour les élèves. Pour y remédier et approfondir la compréhension des concepts et critères, des modifications ont été proposées pour certaines tâches. Finalement, des critères externes tels que le temps nécessaire aux apprentissages, la formation continue des enseignants sur la PH et la disponibilité des ressources et contenus ont été abordés pour mettre en lumière ce qui peut faciliter la mise en place de cette SEA sur la commémoration pour favoriser le développement de la PH des élèves.

CONCLUSION

Pour terminer, une synthèse du processus de recherche ainsi que des principaux constats et résultats permettra dans un premier temps de présenter les points saillants de la recherche. Elle sera suivie par l'exposition des limites de cette étude. Finalement, une vision prospective proposera des avenues possibles pour de futures recherches abordant la commémoration pour développer la pensée historique (PH).

6.1 PRINCIPAUX CONSTATS ET RÉSULTATS

Il importe de présenter dans un premier temps les prémisses de cette recherche. Le premier chapitre a mis en lumière le fait que le PFEQ propose à de nombreuses occasions le développement de la PH des élèves (MEQ, 2017a). Ce qui est appuyé par de nombreux auteurs qui soutiennent les multiples avantages de développer la PH pour les élèves (Duquette, 2011 ; Lévesque, 2013 ; Martineau, 1999 ; Moisan, 2017 ; Seixas et Morton, 2013). Pourtant, on observe qu'il existe un décalage entre ce que le programme de formation prône et les pratiques de l'enseignement de l'histoire en classe. Dans de nombreuses classes, l'enseignement de l'histoire se fonde en partie sur le récit canonique et l'aspect identitaire plutôt que sur la pensée critique (Lanoix, 2015 ; Lévesque, 2017). En effet, le modèle d'enseignement magistrocentré ainsi que des tâches reposant principalement sur le repérage et la mémorisation sont présents dans bien des classes d'histoire au Québec (Boutonnet, 2013). Ce qui fait en sorte que les habiletés de méthode historique et le développement de la PH ne font généralement pas partie de ce qui est enseigné (Boutonnet, 2013; Duquette, 2011; Lanoix, 2017; Moisan, 2010; Moisan et Saussez, 2019; Moreau, 2017; Prémé, 2024). Un autre obstacle important à l'enseignement de la PH est la passation de l'épreuve ministérielle unique de 4^e secondaire en histoire du Québec et du Canada. Comme le soulignent certains auteurs, l'épreuve unique n'évalue pas la PH (Déry, 2017 ; Prémé, 2024). Cependant, pour Blouin (2020) elle comporte pourtant des éléments de la PH et une certaine complexité amenant beaucoup d'élèves à échouer à cette épreuve. Lorsque les élèves sont questionnés sur ce qui

explique leur échec à cette épreuve, ils invoquent une mauvaise connaissance du récit historique (Pageau, 2021). Cet état des lieux a mené vers un questionnement sur ce qui pourrait, en tenant compte du programme, du récit identitaire et de l'évaluation, développer la PH des élèves. Selon des études récentes (Baron, 2013 ; Haight, Wright, Aldridge et Alexander, 2019 ; Hicks, 2018 ; Innes et Sharp, 2018), la commémoration a semblé une piste intéressante pour pallier cet état de situation à propos de l'enseignement de l'histoire. L'objectif étant d'amener le développement de la PH des élèves en classe grâce à des tâches de commémoration.

À partir de ce positionnement, dans un second temps une recherche empirique a été menée comportant un pré-test et un post-test pour vérifier avant et après la réalisation d'une situation d'enseignement-apprentissage (SEA) le niveau de développement des différents concepts de la PH des élèves sondés. Entre les deux collectes de données, une SEA comportant des tâches de commémoration a été élaborée dans le but d'aider les élèves à développer leur PH. Cette étude a été réalisée par une recherche-action de nature qualitative interprétative. Elle a été conduite auprès d'un échantillon de 51 élèves de 4^e secondaire dans deux classes provenant de deux écoles secondaires de la Rive-Nord de Montréal (classes de Joseph-Arthur (JA) et de Rose-Anna (RA)).

Les réponses des élèves ont été analysées selon le modèle des six concepts de la PH du modèle de Seixas et Morton (2013). L'analyse des réponses des élèves a permis de situer la compréhension des élèves à propos de chaque concept selon les différents critères proposés par Seixas et Morton (2013). Ces derniers ont suggéré deux niveaux de compréhension des différents critères (compréhension approfondie ou limitée). Cependant, l'analyse des réponses des élèves de cette recherche a mené à proposer un niveau intermédiaire qualifié « en développement ». Les élèves se trouvant dans cette catégorie dépassaient une compréhension limitée sans toutefois atteindre une compréhension approfondie.

Un portrait sommaire du niveau de compréhension de la PH des élèves a pu être établi avec l'analyse du pré-test. Cela a permis de constater que la compréhension limitée était majoritaire pour tous les concepts de la PH. Le concept qui est apparu comme le plus développé était celui de la pertinence historique suivie du concept de sources. Le concept de changement et continuité est

apparu comme celui avec lequel les élèves avaient le plus de difficulté et qui était le moins maîtrisé par eux. En effet, aucun élève n'atteignait un niveau de compréhension approfondie dans les deux classes de l'échantillon. Le concept qui a obtenu le niveau le plus élevé de compréhension limitée est celui de la continuité. Les élèves de la classe de RA ont obtenu une compréhension un peu plus élevée pour les concepts de sources, pertinence historique et dans une moindre mesure pour causes et conséquences. Pour les concepts de continuité et changement, perspective historique et dimension éthique, le niveau de compréhension était semblable dans les deux classes.

Lors du pré-test, le concept de commémoration a fait l'objet d'une évaluation selon la typologie de Lévesque (2023). Cette typologie a été établie en relation avec la théorie de la conscience historique et comprend quatre types de posture face à la commémoration ; analytique, conservateur, hypercritique et réflexif. Les réponses des élèves au pré-test ont permis de les classer selon un type de commémoration. Une analyse croisée a aussi permis de dégager le niveau de compréhension de chaque concept de la PH pour chaque type de commémoration. Dans les deux classes, le type analytique a été celui où l'on retrouvait le plus d'élèves lors du pré-test. La classe de RA avait un pourcentage un peu plus élevé de type analytique avec 60%. Dans la classe de JA, la moitié des élèves du groupe se retrouvait dans la catégorie analytique. Les élèves de type analytique ont montré une compréhension limitée pour tous les concepts à l'exception de la pertinence historique. C'est ce concept qui semblait le mieux maîtrisé par les élèves de type analytique. La deuxième catégorie de commémoration la plus élevée lors du pré-test était celle de type conservateur. Ils étaient un peu plus nombreux dans la classe de JA. Ces élèves ont montré une compréhension limitée de tous les concepts. Le concept de sources est celui qui obtenait la meilleure compréhension. Aucun élève de ce type n'obtenait une compréhension approfondie pour les concepts de continuité et changement, de perspective historique et de dimension éthique lors du pré-test. La troisième catégorie concernait les élèves de type hypercritique. Le nombre d'élèves était semblable dans les deux classes, autour de 10%. Ces élèves ont obtenu une compréhension très limitée pour tous les concepts. Le concept de continuité se situant à 100% dans la compréhension limitée. Pour ce qui concerne la catégorie du type réflexif, aucun élève des deux classes ne se retrouvait dans ce type lors du pré-test.

Lors de la situation d'apprentissage-enseignement, certaines questions des tâches ont été analysées. Ce qui est ressorti lors de l'analyse de la tâche 2 sur le monument commémoratif est qu'un élève avait montré une posture de type réflexif. C'est le seul moment où ce type de commémoration a émergé. En ce qui concerne l'analyse de la tâche finale sur la biographie d'un soldat réalisée dans la classe de JA, celle-ci a permis de montrer que les élèves ont développé en majorité une compréhension approfondie sur plusieurs critères pour les concepts de ; sources (contexte historique), causes et conséquences (interaction des acteurs et des conditions), perspective historique (contexte historique, éviter le présentisme) et dimension éthique (responsabilité de se rappeler des contributions, sacrifices et injustices). Plusieurs élèves ont atteint un niveau en développement sur certains concepts et critères comme pour la perspective historique (perspective des acteurs). Certains critères des concepts étaient moins bien maîtrisés tels que le questionnement du concept de sources.

L'analyse du post-test a permis de constater une progression de la compréhension de tous les concepts de la PH dans les deux classes. Pour tous les concepts, à l'exception de la pertinence historique, le niveau de compréhension où se retrouve la majorité des élèves a été le niveau en développement. Pour la pertinence historique, c'est plutôt la compréhension limitée qui a été la plus élevée. Cela s'explique par le fait que la question du post-test ne demandait pas aux élèves de justifier leur réponse. Les élèves de la classe de RA n'ont pas pris le temps de justifier leur réponse, car ils ont manqué de temps. Au contraire, dans la classe de JA, les élèves ont montré pour le concept de pertinence un niveau plus élevé de compréhension approfondie en ayant plus de temps pour réaliser les tâches et répondre aux questions du post-test.

Dans le post-test, pour tous les autres concepts, des élèves ont atteint un niveau de compréhension approfondie, sauf pour la continuité. Les concepts qui ont le plus progressé après la passation des tâches de commémoration sont ceux de sources, de perspective historique et de dimension éthique. Le concept de causes et conséquences a aussi progressé, mais de façon un peu moins importante. Il faut mentionner que ce concept n'était pas souvent sollicité dans les tâches. Le

concept de continuité et changement a aussi progressé, mais demeure difficile à maîtriser pour les élèves, en particulier ce qui a trait à la continuité.

Pour ce qui est de l'analyse du concept de commémoration lors du post-test, la catégorie où se retrouvaient le plus d'élèves était le type analytique comme pour le pré-test. Le pourcentage était cependant moins élevé qu'au pré-test et presque à égalité avec le type conservateur. Le type hypercritique était pour l'ensemble relativement équivalent en pourcentage que le résultat du pré-test. Cependant, les élèves provenaient tous de la classe de JA. Dans cette classe au post-test, il a été observé une augmentation du nombre d'élèves de type hypercritique et une diminution de type analytique. Dans la classe de RA, les élèves étaient à 50% de type analytique et l'autre 50% étaient de type conservateur. Le post-test comme pour le pré-test ne comportait aucun élève de type réflexif dans les deux classes. La compréhension de la PH pour les élèves de type analytique a augmenté pour tous les concepts sauf la pertinence historique. La compréhension des concepts de sources, perspective historique et dimension éthique a sensiblement progressé pour le type analytique. La même progression pour ces concepts a été observée pour le type conservateur. Pour ce type, le concept qui a particulièrement progressé dans le post-test est celui de sources avec une majorité d'élèves se retrouvant dans une compréhension approfondie. Pour les élèves de type hypercritique, la compréhension de tous les concepts a augmenté, sauf pour la dimension éthique. Pour ce concept, les élèves étant tous dans le niveau de compréhension limitée. Les concepts de sources, de pertinence historique, de causes et conséquences et de perspective historique ont vu une progression avec des élèves ayant atteint une compréhension approfondie de ces concepts. C'est particulièrement important pour la pertinence historique avec un niveau majoritaire de compréhension approfondie.

Finalement, les résultats obtenus lors de cette recherche ont permis de dégager cinq constats. Le premier constat est que les tâches de commémoration ont permis aux élèves de développer leur compréhension de tous les concepts de la PH. Les concepts et critères qui ont le plus bénéficié de ce développement sont ceux de sources (contexte, interprétation et inférence), perspective historique (contexte historique, éviter le présentisme, diverses perspectives, perspective des acteurs) et

dimension éthique (responsabilité de se rappeler des contributions, sacrifices et injustices). Le concept de causes et conséquences (interaction des acteurs) a aussi connu une progression même si elle est moins importante. Le concept de continuité et changement a aussi montré une légère progression. En ce qui concerne la pertinence historique, il s'avère difficile de mesurer l'impact réel des tâches de commémoration, mais la compréhension montre une progression dans la classe de JA.

Un second constat est que les élèves peinent à maîtriser certains concepts et critères. Même s'il a été possible d'observer une progression, la compréhension du concept de continuité et changement demeure un défi pour les élèves. Peu d'élèves sont arrivés à une compréhension approfondie de ce concept. Pour la continuité et le changement, les critères de périodisation, de processus ainsi que de progrès et régression sont mobilisés par les élèves avec difficulté. Pour tous les autres concepts de la PH certains critères sont soit peu mobilisés ou le sont avec difficulté. Pour le concept de sources, ce sont les critères de corroboration et de questionnement qui demeurent plus difficiles pour les élèves. Pour les causes et conséquences, ce sont les critères, de conséquences involontaires, de l'inévitabilité et des multiples causes et conséquences, qui sont moins bien utilisés. Le critère qui est moins bien mobilisé pour le concept de perspective historique est celui de la vision du monde. Pour la dimension éthique, les critères de contexte, de jugements éclairés et de normes contemporaines ont été mobilisés avec certaines difficultés par les élèves. Ce qui explique pourquoi les élèves ont peu utilisé certains critères des concepts, c'est d'une part, les tâches n'ont pas porté précisément sur ces critères, et d'autre part cela renvoie à une conception d'une « histoire-vérité » (Duquette, 2011) par les élèves. Ainsi ces derniers ne vont pas chercher dans les sources les intentions, la vision de l'auteur. Les élèves ne comprennent pas non plus que la pertinence historique est construite et qu'elle peut varier. Également, les élèves ne vont pas chercher les jugements éthiques implicites ou explicites dans les récits historiques.

Un troisième constat est que les tâches sur la commémoration semblent avoir un impact sur le développement de la PH. Tous les types de commémoration ont bénéficié des tâches pour améliorer leur compréhension de la PH. Selon le type de commémoration, la compréhension de

certain concepts de la PH est plus développée. Il semble y avoir une interaction entre les concepts de la PH mobilisés face à la posture de commémoration adoptée.

Un quatrième point est que si certains concepts ne sont pas travaillés spécifiquement dans les tâches, le développement de la compréhension de la PH est impacté. Ce qui a mené à apporter certaines modifications aux tâches pour donner suite aux résultats de l'analyse. Bien qu'il s'avère quasi impossible de travailler tous les critères de tous les concepts dans une SEA portant sur deux périodes de 75 minutes, des améliorations auraient le potentiel de développer davantage la compréhension des concepts de PH et de leurs critères. De plus, certaines tâches se sont avérées essentielles pour y arriver alors que d'autres pourraient être considérées comme facultatives. Il est apparu important aussi de bien circonscrire les questions et de demander aux élèves de bien justifier leurs réponses afin d'assurer le bon développement des concepts de la PH.

Un dernier constat est que des critères externes ont une influence sur le développement de la PH des élèves. Le premier critère externe concerne le temps imparti aux apprentissages. Cette expérimentation a montré que la classe de JA a bénéficié de plus de temps pour réaliser les tâches, ce qui a amené une progression plus importante de la compréhension des différents concepts de la PH. Le facteur de l'aptitude (Vienneau, 2011) a été impacté par le manque de temps dans la classe de RA. Ce qui a entraîné une progression moins importante de la compréhension des concepts de la PH par les élèves. Un deuxième critère externe qui influence le développement de la PH des élèves est la formation des enseignants. Cette recherche a montré une différence entre les deux enseignants des deux classes. JA connaissait bien le cadre conceptuel puisqu'il avait suivi une formation continue comportant de l'expérimentation en classe sur la PH. De son côté, RA ne maîtrisait pas tous les fondements de la PH du modèle de Seixas et Morton (2013). Cette différence a amené une posture différente chez les enseignants dans l'expérimentation des tâches de commémoration qui s'est traduite par une variance dans le développement des concepts de la PH chez leurs élèves. En conséquence, il apparaît important que les enseignants maîtrisent les fondements de la PH afin de bien les utiliser en classe (Martineau, 1999).

Le dernier critère externe qui a montré une influence sur le développement de la PH des élèves est l'accessibilité aux contenus et ressources. Dans la classe de RA, deux enjeux ont touché les ressources. Le premier est celui du matériel informatique qui s'est avéré difficile lors des deux périodes de l'expérimentation. Le second est celui des ressources nécessaires pour bien guider la lecture des dossiers militaires par les élèves. JA ayant déjà expérimenté lui-même la tâche savait comment guider les élèves avec les abréviations et les codes dans les dossiers. Il s'avère donc nécessaire que les enseignants maîtrisent toutes les ressources ainsi que les contenus pour bien guider les élèves dans leurs apprentissages.

La recherche a permis de montrer une analyse des différentes composantes que sont les critères de la PH selon le modèle de Seixas et Morton (2013). Selon la littérature scientifique, ceci n'avait jamais été réalisé auparavant. L'analyse différenciée des concepts et des critères de la PH a permis de nuancer la compréhension de l'apprentissage de la PH par les élèves. Cela a donné l'occasion de mieux saisir les concepts et critères avec lesquels les élèves ont le plus de facilité ou de difficulté.

En conséquence, l'expérimentation permet de rejoindre les retombées escomptées pour cette recherche. Dans un premier temps, un objectif était d'offrir des modèles de tâches permettant de favoriser le développement de la PH des élèves de 4^e secondaire. Ce qui a été réalisé par l'expérimentation et les résultats ont permis de suggérer des modifications et bonifications à ces tâches. Dans un second temps, il est à espérer que cette expérimentation et les résultats obtenus ont pu contribuer à la recherche au Québec portant sur la commémoration et son rôle dans le développement de la PH. Malgré cela, il s'avère nécessaire de se questionner sur les limites de cette recherche.

6.2 LIMITES DE LA RECHERCHE

Cette recherche a pu établir que les tâches de commémoration permettent le développement de la compréhension des concepts de la PH des élèves, mais elle comporte tout de même des limites. La première limite est que la recherche menée a portée sur un petit échantillon de deux classes avec

51 participants. Cette recherche pourrait toutefois être reproductible puisque toutes les tâches de commémoration sont décrites et accessibles dans les annexes. Une autre limite est que certaines questions du post-test n'ont pas été complétées par tous les élèves en particulier à cause du manque de temps. Si toutes les réponses de tous les élèves avaient été obtenues, cela aurait peut-être eu un impact sur le niveau de compréhension de certains concepts.

Une autre limite est le fait que les sujets du pré-test et du post-test sont différents. Le pré-test portait sur les rébellions alors que le post-test portait sur la Première Guerre mondiale (PGM). L'effet émotionnel attaché à la commémoration n'était par conséquent pas le même. Certains élèves ont mentionné qu'ils étaient « attachés » aux soldats dont ils ont fait la biographie. On peut se demander si un post-test sur la commémoration des Patriotes aurait donné les mêmes résultats. Cela constitue donc une limite méthodologique de la recherche.

La dernière limite réside dans le fait que pour le concept de commémoration, aucun résultat n'a été obtenu pour le type réflexif. La question est de savoir si les modifications proposées pour les tâches pourraient faire émerger ce type de commémoration. Dans un monde idéal, les modifications proposées à la SEA auraient été testées en classe afin de pouvoir s'assurer empiriquement qu'elles permettent un meilleur développement de la compréhension des concepts de la PH et un approfondissement de la réflexion sur la commémoration. Néanmoins, le contexte d'un mémoire de maîtrise n'offrait pas l'espace nécessaire à ce type de réalisation. Finalement, dans une recherche de plus grande envergure, il aurait été intéressant de pouvoir effectuer une réflexion critique sur le modèle théorique de la commémoration de Lévesque (2023) afin de le bonifier, plutôt que d'utiliser ce modèle tel quel. Cependant, cela allait au-delà des objectifs de ce mémoire. Ce qui amène à réfléchir sur les étapes subséquentes pour la poursuite de cette recherche.

6.3 VISION PROSPECTIVE

La recherche qui a été menée semble avoir apporté un éclairage nouveau sur la relation entre la réalisation de tâches de commémoration et le développement de la PH des élèves. Elle pourrait se poursuivre dans une visée prospective, premièrement en testant les modifications apportées aux

tâches à la suite des résultats obtenus. Est-ce que ces modifications facilitent la compréhension des concepts et critères visés ? Il s'avérerait donc intéressant de pouvoir le vérifier dans une recherche future. Cela pourrait aussi mener à vérifier si d'autres critères moins mobilisés pourraient être intégrés par d'autres modifications ou bonifications.

Un autre aspect de la recherche qui pourrait être examiné et circonscrit dans le futur, serait de préciser, les paramètres de la catégorie « en développement » pour tous les critères de la PH. En ce qui concerne le concept de commémoration, tel que déjà mentionné, il serait intéressant dans une future recherche de mener une réflexion critique sur le modèle théorique de la commémoration de Lévesque (2023) afin de pouvoir le bonifier. Il serait aussi intéressant de pouvoir tester si la relation entre le type de commémoration et le niveau de compréhension des concepts de la PH se confirme dans une autre recherche.

Finalement, ce mémoire de maîtrise s'achève en mettant en lumière l'importance de la formation pour les enseignants. La formation d'un enseignant exige de, non seulement, bien maîtriser le contenu à enseigner, mais également les pratiques d'enseignement pour arriver à développer les compétences et habiletés des élèves. La formation continue des enseignants est un thème qui nous est cher, car il a fait l'objet d'une grande partie de notre carrière professionnelle. Maintenant que nous poursuivons notre carrière à la formation initiale des enseignants, nous nous questionnons sur les assises et le lien qu'a réellement cette formation initiale sur les pratiques d'enseignement. Comment s'effectue la transposition des pratiques d'enseignement apprises dans les cours universitaires par les étudiants lors des stages et de leur future carrière d'enseignant ? Ce questionnement sera le fil conducteur vers des études doctorales qui s'inscriront dans la poursuite de ce mémoire.

BIBLIOGRAPHIE

- Anderson, L. W. et Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Baron, C. (2013). Using inquiry-based instruction to encourage teachers' historical thinking at historic sites. *Elsevier*, 35, 157-169. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.008>
- Bédard, E. (2014). Défendre l'histoire « nationale ». *Bulletin d'histoire politique*, 22(3), 158-164. <https://doi.org/10.7202/1024153ar>
- Bissonnette, S. et Richard, M. (2010). Les modalités d'efficacité de la formation continue. *Vivre le primaire*, 23(3), 34-36.
- 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]. Constellation. https://constellation.uqac.ca/id/eprint/5433/1/Blouin_uqac_0862N_10639.pdf
- Boadu, G. (2020). Re-positioning historical thinking: a framework for classroom practice. *Emerald Insight*, 15(3), 277-289.
- Berg, C.W. et Christou, T.M. (dir). (2020) *The Palgrave Handbook of History and Social Studies Education*. Palgrave Macmillan.
- Boffa, A. (2017). The Question of Residential Schools in Canada: Preserve, Demolish, or Repurpose?. *Canadian Social Studies*, 49(1), 11-14.
- Booth, M. (1983). Skills, Concepts and Attitudes: The Development of Adolescent Children's Historical Thinking. *History and Theory*, 22(4), 101-117.
- 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]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/10105>
- Class, B. et Schneider, D. (2013). La Recherche Design en Éducation : vers une nouvelle approche ? *Frantice.net*, 7, 5-16 <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34459>
- Coulombe, S. (2021). 3MED805 cours 11 : Recherche participative [notes de cours]. Département des Sciences de l'éducation, Université du Québec à Chicoutimi. Moodle. <https://moodle.uqac.ca/>
- Dalisson, R. (2011). Bernard Cottret et Lauric Henneon (dir.), Du bon usage des commémorations. Histoire, mémoire et identité, XVI^e-XXI^e siècle. *Annales historiques de la Révolution française*, 365, 223-225. <https://doi.org/10.4000/ahrf.12185>
- De Cock, L. (2016). Les commémorations à l'école empêchent-elles ou permettent-elles de faire de l'histoire ? L'exemple de la commémoration du centenaire de la Première Guerre mondiale. *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 121-122 (2), 59-66. <https://doi.org/10.3917/mate.121.0059>

- Déry, C. (2017). Description et analyse des postures épistémologiques sous-tendues par l'épreuve unique ministérielle de quatrième secondaire en Histoire et éducation à la citoyenneté. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation*, 52(1), 149–171. <https://doi.org/10.7202/1040809ar>
- Duquette, C. (2010). Les difficultés entourant l'apprentissage de la pensée historique chez les élèves du secondaire : La conscience historique comme piste de solution ? *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté*, Éditions MultiMondes, 139-158.
- Duquette, C. (2011). *Le rapport entre la pensée historique et la conscience historique. Élaboration d'un modèle d'interaction lors de l'apprentissage de l'histoire chez les élèves de cinquième secondaire des écoles francophones du Québec* [thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus. <https://corpus.ulaval.ca/entities/publication/80c33182-1d0b-47f4-8744-7a44ff38e547>
- Duquette, C. (2015). Relating Historical Consciousness to Historical Thinking Through Assessment. Dans K. Ercikan et P. Seixas (dir.), *New Directions in Assessing Historical Thinking* (51-63), Routledge.
- Duquette, C. Monney, N, Fontaine S. et Pageau L. (2015). La progression des dimensions cognitives de la pensée historique : pour parvenir à une évaluation des compétences en classe d'histoire. *Enjeux de l'univers social*, 15(1), 30-32.
- Duquette C., Monney N., Pageau L., Fontaine S. et Dufour A. (2024). Jusqu'où peuvent-ils aller? Élaboration d'un modèle de progression des apprentissages en lien avec la pensée historique. *Didactica Historica*, 10, 79-86.
- Garneau, S. (2015). Les défis de la théorisation ancrée. Échelle d'observation et échelle de contextualisation dans l'analyse de récits biographiques. *Recherches qualitatives*, 34(1), 6-28.
- Gaudet, S. et Robert, D. (2018) *L'aventure de la recherche qualitative Du questionnaire à la rédaction scientifique*. Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Gibson, L. (2020, September 7). *What is historical thinking?* Canadian Historical Association. <https://cha-shc.ca/teaching/teachers-blog/what-is-historical-thinking-2020-09-07.htm>
- Gouvernement du Canada. (2022). *Nous nous souviendrons d'eux*. Bibliothèque et Archives Canada. <https://bibliotheque-archives.canada.ca/fra/collection/aide-recherche/patrimoine-militaire/nous-nous-souviendrons/Pages/nous-nous-souviendrons.aspx>
- Haight, A., Wright, S., Aldridge, D. et Alexander, P. (2019). Remembrance Day practices in schools: meaning-making in social memory during the First World War centenary. *Journal of Beliefs & Values*, 42(1), 33-48. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13617672.2019.1692556>
- Hicks, T-E. (2018). Historical Thinking at Historical Sites and Museums: An Action Research Study (publication no 10842173) [thèse de doctorat, University of South Carolina]. Scholar Commons. <https://scholarcommons.sc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5920&context=etd>
- Hommet, S. (2012). « Enseigner les passés douloureux en Europe : entre oubli et hypermnésie, quelle place pour l'enseignement ? » Présentation d'un projet européen de recherche. *E-rea*, 10.1. 1-12. <https://doi.org/10.4000/erea.2845>
- Hommet, S. (2017). *Histoire et mémoire dans l'enseignement secondaire en France : les modes de pensées de lycéens face à la Shoah : expérience muséale, émotion, conscience historique* [thèse de doctorat, Université Charles de Gaulle]. HAL Thèses. <https://theses.hal.science/tel-01774600>

- Innes, M. et Sharp, H. (2018). World War I commemoration and student historical consciousness: A study of high-school students' views. *History Education Research Journal*, 15(2), 193-205. <https://www.scienceopen.com/hosted-document?doi=10.18546/HERJ.15.2.03>
- Jaunin, F. (2016). *Tirer parti de commémorations en classe d'histoire : prétexte ou opportunité ? Le cas de Benjamin Constant en 2017* [mémoire de maîtrise, Haute école pédagogique du Canton de Vaud]. Patrinum. <https://patrinum.ch/record/16584?v=pdf>
- Karsenti, T. et L. Savoie-Zajc (dir.) (2018). *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4^e éd.). Erpi.
- Kello, K. (2016). Sensitive and controversial issues in the classroom: teaching history in a divided society. *Teachers and Teaching*, 22(1), 35-53. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1023027>
- 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, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/13508>
- Lanoix, A. (2017). L'identification à la nation dans les représentations sociales des enseignants d'histoire québécois. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(1), 173-196. <https://doi.org/10.7202/1040810ar>
- Lavoie, L., Marquis, D. et Laurin, P. (1996). *La recherche-action Théorie et pratique. Manuel d'autoformation*. Presses de l'Université du Québec.
- Lee, P. (1983). History teaching and philosophy of history, *History and Theory*, 22, 19-49.
- Lee, P. et Asby, R. (2000) Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14. Dans P. Stearns, P. Seixas, et S. Wineburg (dir.), *Knowing, Teaching and Learning History* (199-222). New York University Press.
- Lee, P. et Shemilt, D. (2004). I just wish we could go back in the past and find out what really happened: progression in understanding about historical account. *Historical Association. The teaching history*, 117. <https://www.history.org.uk/secondary/resource/103/i-just-wish-we-could-go-back-in-the-past-and-find>
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically: Educating Students for the Twenty-First Century*. University of Toronto Press.
- Lévesque, S. (2013). *Enseigner la pensée historique*. TC2
- Lévesque, S. (2017). History as a 'GPS': On the uses of historical narrative for French Canadian students' life orientation and identity. *London Review of Education*, 15(2), 227-242. <https://doi.org/10.18546/LRE.15.2.07>
- Lévesque, S. et Clark, P. (2018). Historical Thinking: Definitions and Educational Applications. Dans S.A. Metzger et L. McArthur Harris, *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (119-148). John Wiley & Sons.
- Lévesque, S. (2023). Goodbye Colston, goodbye Columbus: Why we need to learn history in times of memorial controversies? *Hungarian Educational Research Journal*, 13(4), 486-501.
- Marcus, A. S. (2007). Representing the Past and Reflecting the Present: Museums, Memorials, and the Secondary History Classroom. *The Social Studies*, 98(3), 105-110. <https://doi.org/https://doi.org/10.3200/TSSS.98.3.105-110>

- Marcus, A. S., Levine, T. H. et Grenier, R. S. (2012). How Secondary History Teachers Use and Think About Museums: Current Practices and Untapped Promise for Promoting Historical Understanding. *Theory & Research in Social Education*, 40(1), 66-97. <https://doi.org/10.1080/00933104.2012.649466>
- Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école : Matière à Penser....* 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.
- Meunier, A. (2018). Les musées, sites historiques et monuments commémoratifs. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et A. Joly-Lavoie (dir.), *Mondes profanes Enseignement, fiction et histoire* (363-378). Presses de l'Université Laval.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2015). *Guide de gestion. Sanction des études et épreuves ministérielles*.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2017a). *Programme de formation de l'école québécoise. Domaine de l'univers social. Histoire du Québec et du Canada*. Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/histoireQuebecCanada.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2017b). *Cadre d'évaluation des apprentissages, Histoire du Québec et du Canada*. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/cadres-evaluation/secondaire/francais/PFEQ-cadre-evaluation-histoire-quebec-canada-secondaire.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignante.pdf
- 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, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/4771>
- Moisan, S. (2017). La pensée historique à l'école: visées et modèles. *Bulletin du CREAS*, 3, 8-14. <https://www.usherbrooke.ca/creas/fileadmin/sites/creas/documents/Publications/Bulletin du CREAS/3/Bulletin-CREAS-3-2017.pdf>
- Moisan, S. et Saussez, F. (2019). Pressions et expressions de normes dans les pratiques d'enseignement de l'histoire au secondaire. *REE, Recherche en éducation*, 35. <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/ree.1327>
- Monney, N., Duquette, C., Couture, C. et Boulay, H. (2019). Réfléchir autour des considérations didactiques de l'univers social pour favoriser des pratiques évaluatives plus inclusives : Quoi, pourquoi et comment ?. *Educativa*, 23, 1-27.
- Moreau, D. (2017). L'apprentissage de la pensée historique : attributions enseignantes en contexte de pratique. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation*, 52(2), 471-492. <https://www.erudit-org.sbioproxy.uqac.ca/en/journals/mje/2017-v52-n2-mje03565/1044476ar.pdf>
- Pageau, L. (2021). Les représentations de la science historique des apprenants en difficulté dans les cours d'histoire. *Didactica Historica*, 7, 113-118.

- Pageau, L. (2023). *Les représentations sociales des élèves de 4^e secondaire au sujet de l'histoire et de l'épreuve unique ministérielle* [thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus. <https://corpus.ulaval.ca/entities/publication/fb55cd64-2705-4638-9705-536234b72a96>
- Peck, C. (2021, 29 octobre). *L'empathie historique — Le concept le plus important lors de l'apprentissage de la pensée historique*. Histoire Canada. <https://www.histoirecanada.ca/consulter/enseignement/l-empathie-historique-le-concept-le-plus-important-lors-de-l-apprentissage-de-la-pensee-historique>
- Portal, C. (1987). Empathy as an Objective for History Teaching. Dans C. Portal (dir.), *The History Curriculum for Teachers* (89-99). The Falmer Press.
- Présumé, A. (2024). *Le rôle de l'évaluation des apprentissages dans un contexte de gestion axée sur les résultats au Québec : enquête auprès d'enseignants d'histoire en quatrième secondaire* [thèse de doctorat, Université d'Ottawa]. Recherche uO. <https://ruor.uottawa.ca/items/73173fc3-f0b1-409d-958e-d009e0488c63>
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2018). La méthodologie. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation Étapes et approches* (4^e éd., p.139-152). Presses de l'Université de Montréal.
- Savoie-Zajc, L. (2013). Interrelations entre le singulier et l'universel : les propositions de la recherche qualitative. *Recherches Qualitatives, Hors-Série 15*, 7-24.
- Seixas, P. et Peck, C. (2004). Teaching Historical Thinking. *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*, 109-117.
- Seixas, P. (2005). Historical Consciousness: The Progress of Knowledge in a Post-progressive Age. Dans J. Straub (dir.), *Narration, Identity, and Historical Consciousness* (141-162). Berghahn Books.
- Seixas, P. et Morton, T. (2013). *Les six concepts de la pensée historique*. Modulo.
- Shemilt, D. (1983). The devil's locomotive. *History and Theory*, 22(4), 1–18.
- Shemilt, D. (1984). Beauty and the philosopher: Empathy in history and classroom. Dans A.K. Dickinson, P.J. Lee et P.J. Rogers (dir.), *Learning History* (39-84). Heinemann Educational Books.
- Shemilt, D. (1987). Adolescent ideas about evidence and methodology in history. Dans C. Portal (dir.), *The History Curriculum for Teachers* (39-61). The Falmer Press.
- Tutiaux-Guillon, N. (2004). *Les conceptions de l'apprentissage auxquelles se réfèrent les enseignants : un facteur d'inertie disciplinaire ?*. Communication au colloque de didactique HGEC, Caen. <http://ecehg.ens-lyon.fr/ECEHG/colloquehgec/2004%20Caen/intervenants>
- Uhrmacher, P. B. et Tinkler, B. (2008). Engaging learners and the community through the study of monuments. *International Journal of Leadership in Education*, 11(3), 225-238.
- Van Boxtel, C., Grever, M. et Klein, C. S. (2015). Heritage as a Resource for Enhancing and Assessing Historical Thinking: Reflections from the Netherlands. Dans K. Ercikan et P. Seixas (dir.), *New Directions in Assessing Historical Thinking* (40-50). Routledge.
- Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques* (3^e éd.). Gaëtan Morin éditeur.

- Wallace-Casey, C. (2016). Thinking historically in community history museums: A case study in contextual learning. *Loisir et Société / Society and Leisure*, 39(3), 371-395.
<https://doi.org/10.1080/07053436.2016.1243828>
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.
- Wineburg, S. et Martin, D. (2009). Tampering with History: Adapting Primary Sources for Struggling Readers. *Social Education*, 73(5), 212-216.

ANNEXE 1

CERTIFICATION ÉTHIQUE

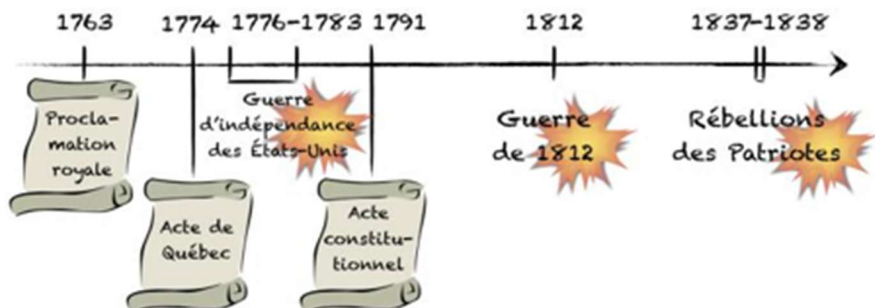
Ce mémoire a fait l'objet d'une certification éthique auprès du CER-UQAC. Le numéro du certificat est 2024-1167.

ANNEXE 2

DOSSIER DOCUMENTAIRE DU PRE-TEST

Les Rébellions de 1837-1838

Chronologie de la Conquête aux Rébellions



Document 1 : Louis-Joseph Papineau

D'abord avocat, Louis-Joseph Papineau entreprend une carrière politique et devient chef du Parti Canadien, puis du Parti patriote. Il est l'initiateur d'une loi visant à assurer l'égalité politique à tous les citoyens du Bas-Canada, sans tenir compte de la religion. Il collabore à la rédaction des 92 résolutions et s'implique dans le mouvement des Rébellions de 1837-1838.



Source : Benjamin Sulte, Histoire des Canadiens Français, 1608-1880, Montréal, Wilson & Cie éditeurs, 1882-1884.
<http://www.er.uqam.ca/nobel/r14310/Sulte/index/html>

Licence : Aucune. Fait partie domaine public.
<http://www.er.uqam.ca/nobel/r14310/Sulte/index/html>
Licence : Aucune. Fait partie domaine public.

Document 2 : L'assemblée des Six-Comtés

Les 23 et 24 octobre 1837, 6000 partisans se rassemblent à Saint-Charles pour protester contre les résolutions de Russell même si le gouverneur Gosford avait interdit les assemblées publiques. Louis-Joseph Papineau prononce un discours et invite les partisans à boycotter des produits britanniques. Il souhaite poursuivre la lutte parlementaire. D'autres chefs patriotes, comme Wolfred Nelson, se prononcent de plus en plus pour un soulèvement armé.

Dans une brochure sur Papineau et Nelson publiée en 1848, Louis-Antoine Dessaulles, témoin des événements de 1837-1838, rapporte ce qu'a dit Louis-Joseph Papineau à l'assemblée des Six-Comtés :

« M. Papineau a dit qu'il n'avait jamais désiré la violence. [...] Il leur avait dit que de ce qu'il leur conseillait la résistance, il ne fallait pas inférer qu'il conseillât de prendre les armes : qu'il ne parlait que d'une résistance constitutionnelle, et que le meilleur moyen de combattre l'Angleterre était de ne rien acheter d'elle. » Il rapporte ensuite les paroles qu'aurait prononcées Wolfred Nelson* en réponse à Papineau. « Le Dr. Nelson, qui était dans la foule, entendant [les paroles de Papineau], se hissa sur l'estrade en grimpant sur les épaules de ses voisins et dit à l'assemblée : "[...] Je prétends que le temps est arrivé de fondre nos plats et nos cuillères d'étain pour en faire des balles." »

* Ces paroles de Wolfred Nelson, un dirigeant patriote important, ont été largement citées dans plusieurs ouvrages sans que l'on sache si elles furent réellement prononcées.



Source de l'image : Charles Alexander Smith, *L'assemblée des six-comtés* (1891). Collection du Musée national des beaux-arts du Québec, [banque d'images du RÉCIT national, domaine de l'univers social](#). Licence : utilisation permise dans un contexte éducatif seulement.

Source du texte : Adaptation du texte du Service national du RÉCIT, domaine de l'univers social. Licence : Louis-Antoine Dessaulles, *Papineau et Nelson : blanc et noir... et la lumière fut faite*, Montréal, Presses de l'Avenir, 1848, p. 45.

Document 5 : Les pendaisons

François-Marie-Thomas (Chevalier) de Lorimier (Saint-Cuthbert, 27 décembre 1803 - Montréal, 15 février 1839 à l'âge de 35 ans) fut l'un des grands chefs patriotes canadiens-français durant les révoltes de 1837-1838 au Bas-Canada ainsi qu'un intellectuel politisé, notaire de profession. Il fut pendu dans la prison du Pied-du-Courant de Montréal.



Pendaisons du 15 février 1839 :

- Amable Daunais - cultivateur
- François-Marie-Thomas Chevalier de Lorimier - notaire
- Charles Hindelang - marchand et officier militaire
- Pierre-Rémi Narbonne - peintre et huissier
- François Nicolas - instituteur



Source : https://fr.wikipedia.org/wiki/Fran%C3%A7ois-Marie-Thomas_Chevalier_de_Lorimier
François-Marie Thomas Chevalier de Lorimier, Dernières lettres d'un condamné, bibliothèque électronique du Québec, janvier 2002
<https://beq.ebooksgratuits.com/pdf/lorimier.pdf> Source de l'image : Bibliothèque et Archives Canada/ C-013493.

**Document 6 : L'interprétation des historiens sur les
Rébellions de 1837-1838**

Maurice Séguin : « La révolte de 1837 est, en réalité, un double soulèvement : soulèvement des Britanniques du Bas-Canada contre la menace d'une république canadienne-française, soulèvement de la section la plus avancée des nationalistes canadiens-français contre la domination anglaise. »

Source du texte : Maurice Séguin, *L'idée d'indépendance au Québec. Genèse et histoire*, Trois-Rivières, Boréal Express, 1968, p. 33.

Source de l'image : Katherine Jane Ellice, *Les insurgés à Beauharnois* (novembre 1838), [Bibliothèque et Archives Canada](#), C-013392, MIKAN 2836920. Licence : image du domaine public.



Fernand Ouellet : « Le mouvement insurrectionnel est dirigé dès le départ par les groupes qui avaient dominé le parti patriote et le parti canadien depuis 1805. En ce sens, c'est un mouvement centré sur les intérêts, les aspirations et les ambitions des classes moyennes canadiennes-françaises. [...] Au fond, cette révolution est destinée à leur procurer le pouvoir politique, le contrôle du patronage et, pensent-ils, le pouvoir économique usurpé par les anglophones. »



Source de l'image : Charles Beauclerk, *Attaque contre St-Charles* (1837), [Bibliothèque et Archives Canada](#), C-00093, MIKAN 2895455. Licence : image du domaine public.

Source du texte : Fernand Ouellet, *Le Bas-Canada, 1791-1840 : Changements structurels et crise*, Ottawa, Université d'Ottawa, 1980, p. 511-512.

Document 7 : La commémoration des Rébellions aujourd'hui

Le drapeau des Patriotes ou tricolores bas-canadien, fut utilisé par le mouvement des Patriotes de 1837 au Bas-Canada entre 1832 et 1838. Certains affirment que le drapeau tricolore style a été inspiré par le drapeau de la France, symbole de la Révolution française qui a inspiré les Patriotes. Il est devenu le drapeau national de la République du Bas-Canada avec la Déclaration d'indépendance du Bas-Canada en 1838.



Actuellement, il est toujours utilisé par la Société Saint-Jean-Baptiste. Il est souvent vu dans les foules lors de manifestations ou festivités nationalistes, comme la Journée nationale des patriotes. D'autres versions contemporaines comprennent une étoile jaune sur la partie supérieure gauche et/ou avec l'illustration d'un Bas-Canadien rebelle, "Le Vieux de '37" dessiné par Henri Julien, dans le milieu.

Source : https://fr.wikipedia.org/wiki/Drapeau_des_Patriotes

Le Vieux de '37 ou le vieux patriote de 1837 est le nom sous lequel est connue une illustration d'Henri Julien créée approximativement en 1880 pour illustrer *Le Vieux Patriote*, un poème de Louis Fréchette.



Source de l'image : Bibliothèque et Archives Canada/ C-017937.

La prison Neuve de Montréal en 1839 (dessin de J. Duncan), lieu de l'incarcération et de l'exécution de Patriotes ayant combattu dans la Rébellion du Bas-Canada.

Cet édifice rebaptisé la prison du Pied-du-Courant ou prison des Patriotes-au-Pied-du-Courant est classé site historique patrimonial depuis 1978. Un rassemblement y est habituellement tenu à la Journée nationale des Patriotes. Sur l'avant de son terrain se trouve le Monument aux Patriotes du sculpteur Alfred Laliberté. Le film 15 février 1839 de Pierre Falardeau au sujet des Patriotes s'y déroule entièrement.



Source : https://fr.wikipedia.org/wiki/Prison_du_Pied-du-Courant

Approuvé le 6 décembre 2023 par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi (CER-UQAC).
No de référence : 2024-1167

ANNEXE 3

QUESTIONNAIRE DU PRÉ-TEST

Nom du participant : _____

Nom de l'école : _____

Année scolaire : _____

*TACHE : CONSULTE LE DOSSIER DOCUMENTAIRE ET REPONDS AUX QUESTIONS DU
TABLEAU*

Les Rébellions de 1837-1838

1. Comment les sources que tu as consultées pour les Rébellions t'ont-elles permis d'en apprendre plus sur cette période de l'histoire ?	
2. Est-ce que les événements entourant les Rébellions des Patriotes affectent encore les gens aujourd'hui ?	
3. Selon toi, quelles conséquences les Rébellions ont-elles eues sur la société d'hier et d'aujourd'hui ? Explique ta réponse.	

<p>4. a) Selon toi, quels sont les changements qui ont été apportés par les Rébellions ?</p> <p>b) Qu'est-ce qui n'a pas changé ?</p>	
<p>5. Donne un exemple sur les différences entre les croyances, les valeurs et les motivations d'aujourd'hui et celles des Patriotes.</p>	
<p>6. Selon toi, est-ce que les Patriotes ont eu raison de se rebeller ? Explique ta réponse.</p>	
<p>7. Selon toi, devrait-on commémorer les Rébellions et les Patriotes aujourd'hui ? De quelle manière ?</p>	

Approuvé le 6 décembre 2023 par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi (CER-UQAC). No de référence : 2024-1167

ANNEXE 4

JOURNAL DE BORD

LES MONUMENTS COMMEMORATIFS ET LES SOLDATS DE LA PREMIERE GUERRE MONDIALE

1914 A 1918

LA PREMIERE GUERRE MONDIALE

JOURNAL DE BORD



HISTOIRE DU QUÉBEC ET DU CANADA – 4^E SECONDAIRE
1896 à 1945 / Les nationalismes et l'autonomie du Canada

NOM :

GROUPE :

CONCEPTION, LISE PROULX, 2020
APPROUVÉ LE 6 DÉCEMBRE 2023 PAR LE COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI (CER-UQAC). NO DE
RÉFÉRENCE : 2024-1167

*TACHE 1 : ÉTABLIR DES FAITS, SITUER DANS L'ESPACE, DEGAGER DES DIFFERENCES
ET DES SIMILITUDES SUR LES CENOTAPHES*

COMPRENDRE LES CÉNOTAPHES

Remplissons cet organisateur graphique afin de mieux comprendre ce que sont
les cénotaphes.

C'est quoi ?	C'est où ?
.....
.....
.....
.....

Quelles guerres sont représentées ?	Caractéristiques
.....	Communes :
.....
.....	Différences :
.....

À la page suivante portons notre attention sur l'évaluation du cénotaphe de
Terrebonne.

**TACHE 2 : ÉTABLIR DES FAITS ET REFLECHIR SUR LA FAÇON DE SE RAPPELER LE
PASSE**

ÉVALUER UN MONUMENT COMMEMORATIF

Nom du monument : _____	
1. Qui ou quoi ce monument commémore-t-il ?	
2. a) Qui a construit ce monument ? b) Quand a-t-il été construit et pourquoi ?	
3. a) Décris l'apparence du monument (par exemple, les matériaux, la taille, les mots, la forme, les symboles). b) Pourquoi est-il fait ainsi selon toi ? c) Si on le construisait aujourd'hui penses-tu qu'il aurait la même apparence ? Pourquoi ?	
4. L'endroit où se trouve le monument est-il important ? Approprié ? Pourquoi ?	
5. Quel est le but de ce monument ? Que veut-on nous faire apprendre du passé ?	
6. Que penses-tu de ce monument ? Quelle est ta réaction devant lui ?	

Adapté de : Les six concepts de la pensée historique, Peter Seixas et Tom Morton, Modulo, 2013, FR6.6, p :213.

CONCEPTION, LISE PROULX, 2020

APPROUVÉ LE 6 DÉCEMBRE 2023 PAR LE COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI (CER-UQAC). NO DE RÉFÉRENCE : 2024-1167

3

LES PROBLÉMATIQUES DE DÉPART

En une phrase, donne une réponse provisoire aux deux questions problème.

Question problème	Réponse provisoire
À ton avis, comment a-t-on appris ce que l'on sait de la Première Guerre mondiale et des soldats qui ont participé à l'effort de guerre ?	
Selon toi, pourquoi a-t-on décidé qu'il était important de se souvenir de la Première Guerre mondiale et des soldats qui y ont participé ?	

**TACHE 3 : FAIRE UNE RECHERCHE DANS DES SOURCES PRIMAIRES ET SECONDAIRES
SUR UN SOLDAT**

CUEILLETTE DE DONNÉES SUR UN SOLDAT

Écoute la modélisation de la tâche. Effectue ensuite la recherche dans les sources (primaires et secondaires) fournies dans ton dossier documentaire, afin de recueillir des informations sur un soldat de la Première Guerre mondiale et mieux comprendre la vie des gens de l'époque.



Nom du soldat et son matricule :	
Sa date de naissance	
Son bataillon, nom de l'unité/escadrille de votre soldat	
Son métier avant la guerre	
Le nom de son plus proche parent et d'autres membres de sa famille mentionnés dans son dossier	
Caractéristiques physiques	
Date et lieu d'arrivée en Europe pour l'entraînement	
Batailles auxquelles a participé votre soldat	
Blessures subies au combat	

Date et circonstances de la mort	
Médailles	
Photo (de lui si disponible, sinon photo de soldats ou d'une bataille de la Première Guerre mondiale)	
Lieu où il est enterré	
Toute autre information intéressante ou particulière pour sa biographie ou son hommage	
Sources utilisées (3)	

TACHE 3 : ÉCRIRE UN HOMMAGE A UN SOLDAT DE LA PREMIERE GUERRE MONDIALE.

BIOGRAPHIE / HOMMAGE

« NOUS NOUS SOUVIENDRONS D'EUX »

Écris une biographie, un hommage au soldat de la Première Guerre mondiale pour lequel tu as effectué des recherches dans les sources. Choisis ensuite un mode de présentation (application technologique ou autre forme pour ta présentation).

NOM DU SOLDAT :
HOMMAGE :

Sources :

1 ^{re}	
2 ^e	
3 ^e	

Choix et préparation pour la présentation :

Application ou façon de présenter	
---	--

TACHE 4 : RETOUR SUR LES PROBLÉMATIQUES

RETOUR SUR LES PROBLÉMATIQUES

Fais un retour sur ce que tu as appris. À partir de ce que tu as appris avec tes recherches, complète ta réponse sur les problématiques.

Question problème	Complète ta réponse
Pourquoi a-t-on décidé qu'il était important de se souvenir de la Première Guerre mondiale et des soldats qui y ont participé?	
Comment a-t-on appris ce que l'on sait de la Première Guerre mondiale et des soldats qui ont participé à l'effort de guerre?	

LA PREMIERE GUERRE MONDIALE



CONCEPTION, LISE PROULX, 2020

APPROUVÉ LE 6 DÉCEMBRE 2023 PAR LE COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI (CER-UQAC). NO DE REFERENCE : 2024-1167

p. 8

LES PROBLÉMATIQUES DE DÉPART

En une phrase donne une réponse provisoire aux deux questions problème.

Question problème	Réponse provisoire
Comment peut-on évaluer différentes interprétations sur l'importance de la bataille de la crête de Vimy ?	
Comment les circonstances de la Première Guerre mondiale peuvent-elles nous éclairer aujourd'hui?	

**TACHE 1 : ÉVALUER DEUX INTERPRÉTATIONS DE LA BATAILLE DE LA CRÊTE DE VIMY
(DÉGAGER DES DIFFÉRENCES ET DES SIMILITUDES)**

DIFFÉRENTES INTERPRÉTATIONS SUR LE MONUMENT DE VIMY

Dans ton dossier documentaire, regardons ensemble les extraits de deux sources secondaires écrites par des spécialistes très réputés sur la bataille de la crête de Vimy. Tu verras que leurs conclusions sont très différentes. Par la suite, lisons ensemble les sources (A à E) et analysons-les à l'aide des questions. Le but est de déterminer par la suite laquelle des deux interprétations semblent la plus crédible.

QUESTIONS POUR ANALYSER LES SOURCES	A	B	C	D	E
1- Qui a créé cette source ? Quand ? Pourquoi ?	Lieutenant Clifford Wells 20 juillet 1917. Lettre à sa mère	Général Arthur Currie Information manquante	Ambulance de campagne canadienne no 11, 4 ^e division	Generalleutnant Alfred Dieterich, 79 ^e division d'infanterie de réserve allemande Crête de Vimy, avril 1917	
2- Cette source appuie laquelle des deux interprétations ? Comment ?	Cook La plus grande victoire				
3- Comment cette source améliore ta compréhension ?					

Laquelle des deux interprétations est la plus crédible (Tim Cook ou Michael Valpy) Pourquoi ?	
As-tu assez d'éléments de preuve pour arriver à une conclusion ? Pourquoi ?	

Les six concepts de la pensée historique. Peter Seixas et Tom Morton, *Modulo*, 2013, FR2.2a, b, c, p 69 à 71.

CONCEPTION, LISE PROULX, 2020

APPROUVÉ LE 6 DÉCEMBRE 2023 PAR LE COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI (CER-UQAC). NO DE RÉFÉRENCE : 2024-1167

11

TACHE 2 : DETERMINER L'IMPORTANCE DE LA COMMEMORATION AUJOURD'HUI

LA COMMÉMORATION

LA COMMÉMORATION ET LE JOUR DU SOUVENIR	
Qu'est-ce c'est le jour du Souvenir ?	
Est-ce important de le célébrer ? Pourquoi ?	
Pourquoi selon toi les gens portent le coquelicot ?	
Est-ce que les mémoriaux sont moyen efficace pour se souvenir de la Première Guerre mondiale ? Explique ?	
D'après toi, pourquoi cette commémoration semble différente au Québec comparée à ailleurs au Canada ?	

Source de l'image : Légion royale canadienne,
<https://www.legion.ca/fr/souvenir/le-coquelicot/graphiques-de-la-campagne-du-coquelicot>



CONCEPTION, LISE PROULX, 2020

APPROUVÉ LE 6 DÉCEMBRE 2023 PAR LE COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI (CER-UQAC). NO DE RÉFÉRENCE : 2024-1167

*TACHE 3 : POURSUITE DE LA RECHERCHE SUR LES SOLDATS***LES SOLDATS DE TERREBONNE***TACHE 4 : RETOUR SUR LES PROBLÉMATIQUES ET LES CONCEPTS HISTORIQUES.***RETOUR SUR LES PROBLÉMATIQUES**

Fais un retour sur ce que tu as appris. À partir de ce que tu as appris, complète ta réponse sur les problématiques et les concepts historiques.

Question problème	Complète ta réponse
Comment peut-on évaluer différentes interprétations sur l'importance de la bataille de la crête de Vimy ?	
Comment les circonstances de la Première Guerre mondiale peuvent-elles nous éclairer aujourd'hui ?	

ANNEXE 5

DOSSIER DOCUMENTAIRE

LES MONUMENTS COMMÉMORATIFS ET LES SOLDATS DE LA PREMIÈRE GUERRE MONDIALE

1914 À 1918

LA PREMIÈRE GUERRE MONDIALE

DOSSIER DOCUMENTAIRE



La vie dans les tranchées

Source: Musée canadien de la guerre, Tranchées de réserve, Collection d'archives George-Metcalf MCG 19920044-055, <https://www.museedelaguerre.ca/premiereguerremondiale/objets-et-photos/photos/photos-de-la-vie-au-front/tranchees-de-reserve/?back=1625&ant hor=2588>



Source : Vimy, juillet 2018, photo Lise Proulx.



John McCrae

Source : William Notman and Son — Guelph Museums, Reference No. M968.354.1.2x, John McCrae, https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/0/08/John_McCrae_in_uniform_circa_1914.jpg

**Affiche de
recrutement**



HISTOIRE DU QUÉBEC ET DU CANADA – 4^E SECONDAIRE
1896 à 1945 / Les nationalismes et l'autonomie du Canada

NOM :

GROUPE :

MONUMENT NATIONAL ET EN EUROPE

LES MONUMENTS COMMÉMORATIFS

À OTTAWA



Monument commémoratif de guerre du Canada



Le Monument commémoratif de guerre du Canada, aussi appelé « La Réponse », est un cénotaphe qui symbolise le sacrifice de tous les membres des Forces armées canadiennes [...] Le monument commémoratif est le lieu de la cérémonie nationale du jour du Souvenir le 11 novembre.

Le Monument commémoratif de guerre du Canada a été dévoilé la première fois en 1939 en hommage à la réponse des Canadiens et des Canadiennes lors de la Première Guerre mondiale en 1914-1918.

EN EUROPE



Mémorial de la Porte de Menin, Ypres

Source : Anciens Combattants, Canada
<http://www.veterans.gc.ca/traitemembrance/memoriale/models/overseas-first-world-war/belgium/menin>



Mémorial canadien à Saint-Julien

« Le Soldat en méditation » — est érigée en Belgique, près d'Ypres, pour rendre hommage aux Canadiens qui ont succombé aux premières attaques au gaz de la guerre. Dévoilé en 1923, le Soldat en méditation est considéré en général comme l'un des monuments commémoratifs du front occidental le plus frappant.

LOCAL

Cénotaphe de la ville de Terrebonne



Panneau d'interprétation de la ville
« Un livre à ciel ouvert »



Sources: The National War Memorial in Confederation Square, downtown Ottawa, Photo by TheRaven'sUnSkill, April 15th 2005. Originally uploaded under the commons.wikimedia.org/wiki/File:OttawaWarMemorial.jpg
Anciens Combattants Canada,
<http://www.veterans.gc.ca/traitemembrance/memoriale/models/overseas-first-world-war/belgium/menin>
Sources : St-Julien, juillet 2016, Lise Proulx
Anciens Combattants Canada,
<http://www.veterans.gc.ca/traitemembrance/memoriale/models/overseas-first-world-war/belgium/menin>
<https://www.fondationveterans.ca/ressources/memoriale-de-veterans>

LE MONUMENT COMMEMORATIF DE TERREBONNE

Au retour de la Première Guerre mondiale (1914-1918), un comité de citoyens présidé par C.A. Kimpton lève une campagne de souscription afin d'ériger un monument dédié aux soldats morts au champ d'honneur. Ce dernier est inauguré le 24 juin 1922, en présence du lieutenant-colonel De Lanaudière et de l'honorable Athanase David, député provincial. La statue d'un soldat inconnu au repos est l'œuvre du sculpteur terrebonnien J.-P. Laurin. On y retrouve notamment les noms de 14 citoyens de Terrebonne tués durant la guerre. Au fil des guerres subséquentes, on y ajoute le nom de ceux qui meurent ou sont portés disparus. D'abord érigé près de l'entrée de l'Île-des-Moulins, il a été déplacé dans le parc Masson en 1960, afin de lui donner plus de visibilité ; on lui a ajouté deux canons « redoutables » de la Deuxième Guerre. En 2006, il a été détérioré par des vandales et restauré par la Ville



Dans presque chaque ville ou village du Canada, on trouve un monument commémoratif, ou cénotaphe, un endroit spécial où l'on rend honneur à ceux et celles qui ont combattu pour notre pays et qui ont sacrifié leur vie.



Source des photos : Lise Proulx

CONCEPTION, LISE PROULX, 2020

APPROUVÉ LE 6 DÉCEMBRE 2023 PAR LE COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI (CER-UQAC). NO DE REFERENCE : 2024-

3167

3

*TACHE : CUEILLETTE DE DONNEES SUR UN SOLDAT / RECHERCHE DANS DES
SOURCES PRIMAIRES ET SECONDAIRES*

Aide à la recherche	Liens
Base de données pour les dossiers militaires des soldats canadiens de la Première Guerre mondiale	https://www.bac-lac.gc.ca/fra/decouvrez/patrimoine-militaire/premiere-guerre-mondiale/dossiers-personnel/Pages/Recherche.aspx
Document pour t'aider à déchiffrer les différentes abréviations des dossiers militaires	https://bibliotheque-archives.canada.ca/fra/collection/aide-recherche/patrimoine-militaire/Pages/abreviations-militaires.aspx
Corroboration (confirmation) des informations du dossier militaire	<p>Le livre du Souvenir de la Première Guerre mondiale https://www.veterans.gc.ca/fra/remembrance/memorials/books/search</p> <p>Mémoire virtuelle de guerre du Canada https://www.veterans.gc.ca/fra/remembrance/memorials/canadian-virtual-war-memorial</p> <p>Circonstances de la mort (primaire) - cette base de données peut fournir des détails spécifiques sur la façon dont le soldat a été tué. https://www.bac-lac.gc.ca/fra/decouvrez/archives-numerisees-grande-echelle/registres-circonstances-deces/Pages/registres-circonstances-deces.aspx</p>

Consignes pour la tâche :

1. Selon le soldat de votre équipe, sélectionnez le dossier de service numérisé (ex. : Clifford Beaudoin, appuyez sur B0556-2087).
2. Il faut parcourir le dossier militaire afin de trouver les informations nécessaires pour remplir le tableau de ton journal de bord et faire la biographie. Pour t'aider avec les abréviations, consulte le site
3. Il faut ensuite corroborer (confirmer les informations) avec une autre source (voir le tableau).
4. Il te faut au minimum trois sources pour valider la recherche.

* Ces soldats sont des cas spéciaux qui ont fait partie de l'aviation. Ils ne font donc pas partie des dossiers militaires du site des Anciens Combattants Canada. Tu as des liens vers d'autres sources pour faire ta recherche.

CONCEPTION, LISE PROULX, 2020

APPROUVÉ LE 6 DÉCEMBRE 2023 PAR LE COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI (CER-UQAC). NO DE REFERENCE : 2024-1167

4

Nom du soldat et matricule	Liens pour la recherche
Lt Alfred Digby Pelton* 12078 (41181)	<p>Cas particulier : son dossier ne fait pas partie de la base de données du Canada. Il faisait partie de l'aviation (Royal Air Force)</p> <ul style="list-style-type: none"> https://www.memoiredeshommes.sga.defense.gouv.fr/fr/arkotheque/client/mdh/ba se_morts_pour_la_france_premiere_guerre/resus_rech.php https://www.veterans.gc.ca/fr/remembrance/memorials/canadian-virtual-war-memorial/detail/80001720 http://www.canadiangreatwarproject.com/searches/soldierDetail.asp?id=135558 https://fr.findagrave.com/memorial/175277268/alfred-digby-pelton https://fr.findagrave.com/memorial/205038308/ http://espritdecorps.ca/alfred-pelton-canadas-man-in-the-lafayette-flying-corps/2016/4/8/alfred-pelton-canadas-man-in-the-lafayette-flying-corps https://www.wikiwand.com/en/Lafayette_Flying_Corps https://histoire-image.org/fr/etudes/escadrille-lafayette-soldats-pas-autres
Cadet J. de Domville* Inconnu	<p>Cas particulier : (Royal Flying Corps)</p> <ul style="list-style-type: none"> https://www.veterans.gc.ca/fr/remembrance/memorials/books/page?page=576&book=1&sort=pageAsc https://fr.findagrave.com/memorial/124334002/james-de-beaujeu-domville https://deserontoarchives.ca/2017/09/13/100-years-ago-james-de-beaujeu-domville-and-justin-john-kramer-died/
Clifford Beaudoin 789142	https://www.bac-lac.gc.ca/fr/decouvrez/patrimoine-militaire/premiere-guerre-mondiale/dossiers-personnel/Pages/item.aspx?IdNumber=31842
Gaston Brière 672756 /788891	https://www.bac-lac.gc.ca/fr/decouvrez/patrimoine-militaire/premiere-guerre-mondiale/dossiers-personnel/Pages/item.aspx?IdNumber=63809
Alexander Bradshaw 121803	https://www.bac-lac.gc.ca/fr/decouvrez/patrimoine-militaire/premiere-guerre-mondiale/dossiers-personnel/Pages/item.aspx?IdNumber=60298
George Albert (Adelard) Bradshaw 454433	https://www.bac-lac.gc.ca/fr/decouvrez/patrimoine-militaire/premiere-guerre-mondiale/dossiers-personnel/Pages/item.aspx?IdNumber=60337
Albert Chapleau 3172709	https://www.bac-lac.gc.ca/fr/decouvrez/patrimoine-militaire/premiere-guerre-mondiale/dossiers-personnel/Pages/item.aspx?IdNumber=95596
Pierre-Paul Desjardins 856406	https://www.bac-lac.gc.ca/fr/decouvrez/patrimoine-militaire/premiere-guerre-mondiale/dossiers-personnel/Pages/item.aspx?IdNumber=352284
Adolphe Layette 61520	https://www.bac-lac.gc.ca/fr/decouvrez/patrimoine-militaire/premiere-guerre-mondiale/dossiers-personnel/Pages/item.aspx?IdNumber=521980
Bernard R. Montessor 458207	https://www.bac-lac.gc.ca/fr/decouvrez/patrimoine-militaire/premiere-guerre-mondiale/dossiers-personnel/Pages/item.aspx?IdNumber=181353
Amédée Leblanc 3173501	https://www.bac-lac.gc.ca/fr/decouvrez/patrimoine-militaire/premiere-guerre-mondiale/dossiers-personnel/Pages/item.aspx?IdNumber=519022
Télesphore Provencal 661069	https://www.bac-lac.gc.ca/fr/decouvrez/patrimoine-militaire/premiere-guerre-mondiale/dossiers-personnel/Pages/item.aspx?IdNumber=593240
Josephat Riopel 660351	https://www.bac-lac.gc.ca/fr/decouvrez/patrimoine-militaire/premiere-guerre-mondiale/dossiers-personnel/Pages/item.aspx?IdNumber=618823
Willie St-Louis 61881	https://www.bac-lac.gc.ca/fr/decouvrez/patrimoine-militaire/premiere-guerre-mondiale/dossiers-personnel/Pages/item.aspx?IdNumber=246190

1914 A 1918

LA PREMIÈRE GUERRE MONDIALE



BILLY BISHOP

L'as du combat aérien William Avery « Billy » Bishop pose avec son avion en août 1917. À l'époque où cette photo fut prise, Bishop avait abattu 37 avions allemands et été décoré de la Croix de Victoria pour avoir attaqué seul quatre avions allemands le 2 juin 1917. Au cours de ce raid lancé à l'aube, il descendit trois avions et obligea un autre à fuir.

À la fin de la guerre, on attribua à Bishop 72 avions abattus, ce qui en faisait l'as canadien ayant le plus grand nombre de victoires à son actif. Bien que certaines de ses victoires aient été contestées par des contemporains, et plus tard par des historiens, il n'en demeure pas moins l'un des plus grands as de la guerre et l'un des Canadiens les plus décorés.

Source : Musée canadien de la guerre, Collection d'archives George-Metcalfe MCG 19920065-655.
<https://www.museedela guerre.ca/fr/exposition/monuments-et-photos/art-et-culture/art-et-culture/monuments-et-photos/personnel/billy-bishop/monuments-et-photos/2067>



LA CRÊTE DE VIMY

Cette œuvre du capitaine australien William Longstaffe connut une grande popularité et des reproductions en furent faites et vendues partout dans l'Empire. Longstaffe représente les fantômes de soldats gravissant la crête de Vimy en provenance de la plaine de Douai, et qui retournent au monument. Le créateur du Mémorial, Walter Allward, expliqua en 1921 qu'il avait été inspiré par un rêve fait pendant la guerre où des soldats morts « se levaient en masse, s'alignaient en silence et s'élançaient au combat pour aider les vivants. L'impression que j'en ai retirée fut si forte qu'elle dura pendant des mois. Sans les morts, nous sommes impuissants. Alors j'ai voulu montrer dans ce monument aux morts du Canada que nous avions une dette envers eux et qu'elle ne s'éteindra jamais. »

Source : Musée canadien de la guerre, Estampe par capitaine William Longstaffe, Collection d'art militaire Beaverbrook MCG 19890275-061.
<https://www.museedela guerre.ca/fr/exposition/monuments-et-photos/art-et-culture/art-et-culture/la-crête-de-vimy/2067>



LA TRAVERSÉE DU CANAL DU NORD

Ces unités logistiques canadiennes traversent le lit asséché du canal du Nord. Le pont en ruine à l'arrière-plan fut délibérément détruit par les Allemands, tandis que le Canadien mort au premier plan constitue un témoignage macabre des récents combats.

Source : Musée canadien de la guerre, Collection d'archives George-Métcalfe MAG 1900012-815.
<https://www.museedelaguerre.ca/premiereguerremondiale/objets-et-photos/photos/photos-de-la-vie-auf-terrain/la-traversee-du-canal-du-nord/?back=151>



MÉMORIAL NATIONAL DU CANADA À VIMY

DESCRIPTION DU MEMORIAL (FONDATION VIMY)

Après la guerre, les Canadiens souhaitent se doter d'un symbole physique de leur deuil — une expression concrète du souvenir. [...] Après un concours public et l'examen de plus de 160 propositions, le Comité retient deux conceptions, l'une de Walter Allward, l'autre de Frederick Chapman Clemesha. Mais les débats se poursuivent pour savoir où ériger le monument national de commémoration de la guerre. En 1922, après avoir présenté ses arguments au premier ministre Mackenzie King, le Comité soutient l'idée d'ériger le monument de Walter Allward sur la crête de Vimy. Après des négociations, le gouvernement français offre la terre entourant la crête de Vimy au Canada en décembre 1922 pour le remercier d'avoir défendu la France pendant la Première Guerre mondiale.



Source : Vimy, juillet 2018, Lise Proulx.

LE COQUELICOT, SYMBOLE DU SOUVENIR

CONCEPTION, LISE PROULX, 2020

APPROUVÉ LE 6 DÉCEMBRE 2023 PAR LE COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI (CER-UQAC). NO DE REFERENCE : 2024-1167

7

TACHE : DES INTERPRETATIONS DE LA BATAILLE DE LA CRETE DE VIMY

Extraits de deux sources secondaires écrites par des spécialistes réputés sur la bataille de la crête de Vimy

L'interprétation de l'historien Tim Cook

Sur le site Internet du Musée canadien de la guerre, l'historien Tim Cook fait, sur cette bataille, les commentaires suivants :

« Bon nombre d'historiens et d'auteurs considèrent la victoire canadienne à Vimy comme un moment déterminant pour le Canada, celui où le pays sortit de l'ombre de la Grande-Bretagne et se sentit capable de grandeur. C'est à ce moment que les soldats canadiens ont acquis la réputation de troupes redoutables et efficaces ».

Source : Cité dans *Les six concepts de la pensée historique*, Peter Seixas et Tom Morton, Modulo, 2013, FR2.2a, p. 69

L'interprétation de Michael Valpy

Dans le journal *The Globe and Mail* du 7 avril 2007, le journaliste Michel Valpy a écrit sur cette même bataille le texte suivant :

« [La bataille de la crête de Vimy] a joué un rôle négligeable sur l'issue de la guerre. Les Canadiens ont subi le même nombre de victimes et ont connu de plus grands succès stratégiques dans d'autres batailles, comme Amiens ou Passchendaele. Si les Français ou les Britanniques, plutôt que les troupes canadiennes, avaient repoussé les Allemands sur la crête de Vimy, l'histoire aurait probablement oublié cet événement. Cependant, au fil des années, la propagande canadienne – car on ne peut appeler cela autrement – a balayé la participation des officiers, des tacticiens de l'artillerie, et même l'aide de l'infanterie britannique. »

Source : Cité dans *Les six concepts de la pensée historique*, Peter Seixas et Tom Morton, Modulo, 2013, FR2.2a, p. 69



CONCEPTION, LSE PROULX, 2020
APPROUVÉ LE 6 DÉCEMBRE 2023 PAR LE COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI (CER-UQAC). NO DE REFERENCE : 2024-1167

8

A

« [...] la lettre la plus palpitante que je ne vous aie jamais écrite. [...] J'espère que vous penserez la même chose. Nous venons de connaître la plus grande victoire de la guerre, et j'y ai joué un petit rôle. »

Lettre du lieutenant Clifford Wells [un Canadien] à sa mère, 20 avril 1917

Source : Cité dans *Les six concepts de la pensée historique*, Peter Selxas et Tom Morton, Modulo, 2013, FR2.2b, p. 70

B

« Je ne voudrais pas donner l'impression que Vimy a été notre plus grande bataille. »

Général Arthur Currie, officier supérieur canadien lors de la Première Guerre mondiale

Source : Cité dans *Les six concepts de la pensée historique*, Peter Selxas et Tom Morton, Modulo, 2013, FR2.2b, p. 70

C

« On pourrait difficilement imaginer une scène de désolation pire que ce champ de bataille. Chaque pied de terre avait été soulevé encore et encore pendant les bombardements frénétiques des deux camps, jusqu'à ce que même les entrailles de la crête soient projetées dans les airs et répandues dans toutes les directions. [...] Au milieu de cette inondation [...] gisaient les corps à moitié submergés des morts, dont le sang avait tenté de roux l'eau stagnante qui clapotait autour d'eux. »

Journal de guerre, Ambulance de campagne canadienne no 11, 4^e division.

Source : Cité dans *Les six concepts de la pensée historique*, Peter Selxas et Tom Morton, Modulo, 2013, FR2.2b, p. 70

D

« La féroce bataille pour la crête de Vimy s'est terminée sans vainqueur. Pouvoir dire qu'on s'était battu à Vimy était dès lors un grand honneur! [...] Dans le cœur des combattants, et de leurs êtres chers qui l'ont vécue fébrilement et dans une ardente expectative depuis la patrie [l'Allemagne], la crête de Vimy, cette parcelle de terre sanctifiée par des ruisseaux de sang noble et d'innombrables tombes de héros, rayonne perpétuellement du souvenir des jours de gloire héroïque et de la plus profonde tristesse. »

Generalleutnant Alfred Dieterich, La 79^e division d'infanterie de réserve allemande à la bataille de la Crête de Vimy, avril 1917

Source : Cité dans *Les six concepts de la pensée historique*, Peter Selxas et Tom Morton, Modulo, 2013, FR2.2b, p. 70

E



Soldats canadiens revenant de la crête de Vimy, mai 1917

Source : Photographie : William ~~W~~ Castle, Bibliothèque et Archives Canada, PA-001332 dans *Les six concepts de la pensée historique*, Peter Selxas et Tom Morton, Modulo, 2013, FR2.2b, p. 70

CONCEPTION, LISE PROULX, 2020

APPROUVÉ LE 6 DÉCEMBRE 2023 PAR LE COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI (CER-UQAC). NO DE REFERENCE : 2024-

1157

9

TACHE : LA COMMEMORATION AUJOURD'HUI

Site	Liens
Anciens combattants Canada	<p>Une journée pour se souvenir https://www.veterans.gc.ca/fra/remembrance/history/a-day-of-remembrance</p> <p>Façons de se souvenir https://www.veterans.gc.ca/fra/remembrance/commemorative-events/ways-to-remember</p> <p>Lieutenant-colonel John McCrae https://www.veterans.gc.ca/fra/remembrance/history/first-world-war/mccrae</p> <p>Événements commémoratifs importants https://www.veterans.gc.ca/fra/remembrance/commemorative-events/significant-events</p>
Histoire Canada	<p>Numéro électronique de la revue Kayak destinée aux jeunes « En souvenir de la Grande Guerre » (Au Champ d'honneur) https://www.histoirecanada.ca/consulter/dans-ce-numero/en-souvenir-de-la-grande-querre</p>
L'encyclopédie canadienne	<p>Jour du Souvenir au Canada https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/jour-du-souvenir</p>
Je me souviens	<p>Le coquelicot https://jemesouviens.org/fr/eleves/grande-querre/module-5/</p>
Musée canadien de la guerre	<p>Jour du Souvenir https://www.museedelaquerre.ca/premierequerremondiale/histoire/apres-la-querre/se-souvenir/?anchor=467</p> <p>Le coquelicot https://www.museedelaquerre.ca/premierequerremondiale/histoire/apres-la-querre/se-souvenir/le-coquelicot/?anchor=467</p>



LA COMMEMORATION DE LA PREMIERE GUERRE MONDIALE

LA PREMIERE GUERRE MONDIALE

Lieux de commémoration et cimetières en Europe



Source : juillet 2018, photographie Lise Proulx

CONCEPTION, LISE PROULX, 2020
APPROUVÉ LE 6 DECEMBRE 2023 PAR LE COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI (CER-UQAC). NO DE REFERENCE : 2024-1167

11

ANNEXE 6

GRILLE D'OBSERVATION EN CLASSE

Période /jour de l'observation : _____

Grille d'observation sur la commémoration et le développement de la pensée historique

Concept observé	Quand?	Comment?
Commémoration		
Sources		
Pertinence		
Causes/conséquences		
Continuité/changement		

Approuvé le 6 décembre 2023 par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi (CER-UQAC). No de référence : 2024-1167

Concept observé	Quand?	Comment?
Perspective		
Jugement éthique		
Autre		

Approuvé le 6 décembre 2023 par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi (CER-UQAC). No de référence : 2024-1167

ANNEXE 7

QUESTIONNAIRE DU POST-TEST

LA COMMEMORATION DE LA PREMIERE GUERRE
MONDIALE

LA PREMIERE GUERRE
MONDIALE

LES CONCEPTS DE LA PENSÉE HISTORIQUE

Ce que j'ai appris sur l'utilisation des sources	
1- Comment les sources premières que tu as consultées pour faire la biographie de ton soldat t'ont permis d'en apprendre plus sur la Première Guerre mondiale ?	
Ce que j'ai appris sur la pertinence historique	
2- Pour faire suite à ta recherche, quels événements considères-tu comme étant importants pour la PGM ?	
Ce que j'ai appris sur les causes et les conséquences	
3- Quelle est selon toi la conséquence la plus déterminante de la Première Guerre mondiale?	

CONCEPTION, LISE PROULX, 2020

APPROUVÉ LE 6 DÉCEMBRE 2023 PAR LE COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI (CER-UQAC). NO DE RÉFÉRENCE : 2024-1167

14

Ce que j'ai appris sur la continuité et le changement	
<p>4- Selon toi, comment les événements de la Première Guerre mondiale ont-ils amené des changements dans la société d'aujourd'hui ?</p> <p>Qu'est-ce qui n'a pas changé ?</p>	
Ce que j'ai appris sur la perspective historique	
<p>5- Est-ce que la perspective (point de vue) des soldats est prise en compte quand on étudie la PGM? Explique ta réponse.</p>	
Ce que j'ai appris sur la dimension éthique	
<p>6- Avons-nous une obligation de nous souvenir des soldats morts durant la PGM ? Explique.</p>	