

Le
cartable
de
Clio

Revue romande et tessinoise
sur les didactiques de l'histoire

GDH

Martineau, R. & Déry, C. (2002). Regards sur les modulations de la pensée en classe d'histoire : à la recherche des modèles transposés de raisonnement historique. *Le Cartable de Clio*, no 2, pp. 114-131

Pour répondre aux questions relatives à cet article : <https://frama.link/ynEXZ8td>

REGARD SUR LES MODULATIONS DE LA PENSÉE EN CLASSE D'HISTOIRE : À LA RECHERCHE DE MODÈLES TRANSPOSÉS DE RAISONNEMENT HISTORIQUE

ROBERT MARTINEAU ET CHANTAL DÉRY¹, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

*Pour moi, il y a une science
historique mais aussi
une éducation historique
devant habituer les enfants
et les jeunes gens à raisonner
historiquement...*

Pierre Vilar

1. Introduction

Lorsqu'il écrivit ces mots en 1968, l'historien français Pierre Vilar ne se doutait sans doute pas à quel point il était visionnaire, à une époque où partout en Occident la tradition historienne dominait un enseignement de l'histoire piétinant irrémédiablement dans l'exposé magistral et la mémorisation par les élèves d'un discours national officiel sur le passé. Ses paroles allaient en fait s'avérer prémonitoires d'un important mouvement de recherches sur la « pensée historique » devant animer jusqu'à nos jours la didactique de l'histoire. Signe des temps, la même année aux États-Unis, après avoir évoqué les problèmes des enseignants du secondaire à faire apprendre ce qu'ils connaissaient mal de l'histoire, à savoir son processus d'élaboration, Arthur Bolster rappelait que si les historiens

professionnels voulaient voir les futures générations utiliser la « démarche historienne » dans le traitement des problèmes contemporains, il fallait mieux contribuer qu'ils ne l'avaient fait auparavant, à une explication claire et lucide de sa nature exacte². Sauf exception, l'implication traditionnelle de la profession historienne dans l'enseignement scolaire de l'histoire n'avait le plus souvent consisté qu'à établir le contenu historique des programmes d'études³. Peut-être en désespoir de cause, c'est en quelque sorte à cette tâche d'explicitation épistémologique et de *transposition didactique* qu'allait s'atteler la génération suivante des chercheurs, des didacticiens et des enseignants d'histoire.

Une recension internationale des écrits parus depuis le début des années 1970 à l'enseignement de la « pensée historique » montre en effet une pléthore de textes mettant en cause la pensée dans l'apprentissage de l'histoire à l'école et par ailleurs une grande polysémie du concept, portée par les multiples contextes culturels d'où ils émergent mais aussi par la progression des recherches sur cette problématique et les courants divers qui l'ont animée. Car la

¹ Robert Martineau est professeur de didactique au Département d'histoire de l'Université du Québec à Montréal. Chantal Déry est assistante de recherche et candidate au doctorat en éducation à la même université.

² Bolster jr, A., « History, Historians and the Secondary School Curriculum », in J. P. Shaver et H. Berlak, *Democracy, Pluralism and the Social Studies*, Boston, Houghton Mifflin, 1968, pp. 226-227.

³ Voir à cet égard T.L. Epstein, « Equity in Educational Experiences and Outcomes », *OAH Magazine of History*, Vol. 6, n° 1, 1991, p. 36.

question de la *pensée historique* est aujourd'hui au cœur du problème de l'enseignement et de l'apprentissage scolaire de l'histoire qu'on a longtemps réduite à une 'matière', un ensemble d'éléments factuels à mémoriser ou à une trame narrative destinée à être racontée aux jeunes. Elle l'est d'autant plus que l'école n'est plus seule à enseigner l'histoire. Au fil de leur programmation et en fonction de leurs finalités propres, les musées, le cinéma, la télévision et les mass médias en général diffusent, racontent, exposent, expliquent de plus en plus le passé, obligeant implicitement l'enseignement de l'histoire à redéfinir sa fonction. Les programmes scolaires d'histoire de la plupart des sociétés occidentales ne visent donc non plus seulement la connaissance des faits du passé mais aussi une éducation historique susceptible d'outiller le futur citoyen dans sa capacité d'appréhension rationnelle de la réalité sociale. On apprend non seulement l'histoire mais aussi par l'histoire. L'information est mise au service de la formation⁴.

Dans une publication antérieure, nous avons suggéré qu'un « mode de pensée » d'inspiration historique pouvait être transposé à la classe d'histoire et donner sens – c'est-à-dire à la fois signification et direction – à ses activités, davantage en tout cas que les traditionnels exercices de mémorisation d'un discours officiel préétabli sur le passé. Aussi avons-nous proposé une définition opérationnelle d'un « mode de pensée historique » en faisant de *l'attitude historique*, de sa *méthode* et du *langage de l'histoire* ses attributs essentiels et les finalités d'une approche d'enseignement « centrée sur la discipline

⁴ Voir à cet égard R. Martineau, « Le programme, un enjeu pédagogique », *Vie pédagogique*, n° 111, fév-mars 1999, pp. 25-34.

historique »⁵. Puis, à la faveur d'une réflexion sur les finalités sociales de l'enseignement de l'histoire, nous avons montré comment une telle approche disciplinaire pouvait apporter une contribution significative à l'éducation des futurs citoyens⁶. Ailleurs, en nous inspirant de la belle formule de Le Goff selon qui « *l'histoire est un système d'explication des réalités sociales par le temps* », nous avons identifié treize opérations intellectuelles généralement associées, dans le cours du raisonnement historique, à la mise en perspective historique et qui sont susceptibles de constituer les éléments-clés d'une compétence à lire la réalité sociale avec la perspective du temps⁷. Nos travaux plus récents ont été consacrés à l'étude de diverses modulations du raisonnement dans le cadre de l'apprentissage d'un mode de pensée historique en classe d'histoire. C'est ce dont il est question dans les lignes qui suivent.

2. *Un regard sur les sollicitations de la pensée en classe d'histoire*

Bien qu'il y ait aujourd'hui consensus pour affirmer que l'apprentissage de la discipline historique peut s'avérer formateur pour les jeunes, on est encore loin d'en avoir proposé une transposition didactique satisfaisante pour la classe d'histoire. Les pratiques professionnelles et sociales de référence ne sont à cet égard pas toujours limpides, comme nous l'avons déjà souligné. D'une

⁵ Voir R. Martineau, *L'histoire à l'école, matière à penser...*, Paris, L'Harmattan, 1999, 400 p.

⁶ Voir R. Martineau « L'éducation à la citoyenneté et le patrimoine culturel historique », *Education Canada*, vol. 40, n° 3, automne 2000, pp. 9-12.

⁷ Voir R. Martineau, « La pensée historique, une alternative réflexive précieuse pour l'éducation à la citoyenneté ». In Pallascio, R. et L. Laforge (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2000, pp. 51-64.

part, il peut sembler difficile de se référer à une « méthode » sur laquelle les débats au sein de la profession historique ne font pas l'unanimité. D'autre part, quoique la préoccupation pour le développement de la *pensée historique* couvre présentement un intense champ de recherche et d'activités professionnelles un peu partout en Occident, il ne semble pas que les « essais de terrain » pour rendre opérationnelle une transposition de cette « méthode » permettent de disposer d'assises théoriques suffisamment solides pour fonder une didactique de l'histoire centrée sur le *raisonnement historique*, une entreprise à laquelle ont été consacrées les activités de notre programme de recherche depuis trois ans⁸.

Dans l'étude dont les résultats sont ici consignés, nous avons voulu tirer profit des expériences et des réflexions du « terrain » de l'enseignement scolaire de l'histoire, telles que rapportées par les publications à caractère professionnel du domaine – par exemple les revues d'associations, les bulletins de liaison, les guides pédagogiques et les ouvrages didactiques. Celles-ci demeurent en fait les sources principales d'information et de formation de la pratique pédagogique, comme l'ont montré les résultats d'une enquête effectuée en 1996 au Québec⁹. Pour explorer comment y progressait la transposition didactique souhaitée de la *pensée historique*, nous avons donc recensé, à travers les écrits d'enseignants ou de didacticiens provenant de différents pays occidentaux, des scénarios d'enseignement/apprentissage mettant de

l'avant implicitement ou explicitement le développement d'une *pensée historique* chez les jeunes ; nous les avons par la suite soumis à une critique de nature épistémologique. Au total, environ 115 scénarios, dont on trouvera la liste en annexe, furent analysés à la lumière des questions de recherche suivantes :

- A quelle acception de la *pensée historique* le scénario semble-t-il se référer ?
- Le scénario est-il amorcé ou initié par un problème (ou une question) et, le cas échéant, ce dernier émerge-t-il de l'enseignant ou des élèves ?
- Quelles opérations intellectuelles des élèves le scénario sollicite-t-il ?
- Quelle est la nature des données traitées par les élèves ?
- Les activités et démarches réflexives en cause sont-elles d'inspiration historique ?

Puis nous avons procédé à des regroupements et à des classifications dans le but de dégager des catégories de sollicitation de la pensée. Nous faisons ici état de quelques constats préliminaires.

2a. Trois niveaux de sollicitation de la pensée

A l'examen de ce corpus à vrai dire très éclaté, une première constatation s'impose : les scénarios analysés font appel à des niveaux variés de complexité et d'intégration de la pensée, allant d'activités intellectuelles morcelées et décontextualisées jusqu'à des démarches de raisonnement s'inscrivant davantage dans le registre d'un « mode de pensée historique ». A cet égard, il nous a semblé reconnaître trois niveaux de sollicitation de la pensée dont nous avons, dans le Tableau 1, résumé les caractéristiques respectives tout en donnant des exemples.

⁸ Martineau, R. et S. Laurin, « Elaboration d'une didactique des sciences humaines centrée sur la construction du raisonnement historique et géographique », FCAR (Québec) 1999-2002.

⁹ Martineau (1999), *op. cit.*

Tableau 1
Trois niveaux de sollicitation de la pensée en classe d'histoire

Niveaux	Exemples	Caractéristiques
<i>Activités d'initiation à la pensée critique</i>	Analyse d'une lettre de Washington (Arrato Gavitch, 1995: 152)	Exercices ponctuels Démarche d'apprentissage possible, pas de démarche historique Absence de problème Absence de raisonnement
	A partir d'articles de journaux, détecter les versions d'un événement (Wright, 1991)	
	Distinguer un fait d'une opinion (Arrato Gavitch, 1995: 152)	
	Percevoir qu'il existe des points de vue différents ; examiner diverses versions d'un même événement (Blakel, 1995 : 149-150)	
<i>Activités d'initiation à des habiletés liées à la pensée historique (souvent à l'aide d'exercices)</i>	Faire preuve d'empathie historique à l'aide d'un jeu de rôle (Smith-Blocker, 1978: 191-199)	Tâches ou exercices ponctuels d'apprentissage
	A partir d'une source, par exemple un catalogue Sears datant de 1900, faire la liste de questions que l'on peut se poser (Shipp, 1978 : 359-377)	Font appel à des habiletés intellectuelles associées au travail de l'historien, mais souvent morcelées
	Faire la critique de témoignages (Dalongeville, 1995: 96-97 ; 152 ; Werner et Wilson, 1979)	Démarche d'apprentissage possible, mais pas de « raisonnement »
	Analyser un document historique (Ruff, 1993)	Pas de problème
	Distinguer les sources primaires de sources secondaires (Arrato Gavitch, 1995: 151)	
	Etablir les faits d'une situation historique (Dalongeville, 1995: 25-26)	
	Mettre en ordre chronologique (Dalongeville, 1995: 25-26)	
	Emettre leur propre hypothèse (Mayer, 1999 : 101-109)	
	Amener les élèves à faire une synthèse historique (Lordon, 1981)	
	Distinguer les causes et les conséquences d'un événement (Arrato Gavitch, 1995: 153)	
<i>Démarches de « raisonnement historique »</i>	Amener les élèves à résoudre des « problèmes historiques » (Ex : Hotchkiss, 1979 ; Parker et Jarolimek, 1997 ; Duchesne, 1996 ; Holt, 1995). Amener les élèves à « raisonner le passé de façon historique » (Ex : Seixas, 1993 ; Stoke Brown, 1994 ; Wineburg, 1991 ; Mayer, 1999 ; Foster, 1999b ; Karras, 1993 ; Pugh et Garcia, 1996)	Du problème aux questions, aux hypothèses, à la collecte de données dans des sources critiquées, au traitement avec la perspective du temps, à une conclusion

Dans les modulations de la pensée annoncées ou rapportées par les scénarios, certains éléments d'inspiration historique gravitent nécessairement autour des activités intellectuelles; ce sont en l'occurrence les *questions*, les *documents*, les *données historiques*, le *récit*, les *problèmes*, l'*hypothèse*, les *faits*, l'*interprétation* et les *thèmes à l'étude*. On constatera que si tous ces éléments s'insèrent bien et trouvent sens dans le cadre d'une démarche réflexive, d'une « méthode » adaptée à la classe, leur présence peut s'avérer moins signifiante et moins pertinente dans leur usage fragmenté et décontextualisé. On ne peut apprendre à raisonner qu'en raisonnant. Le « mode de pensée historique » fournit à cet égard un riche contexte réflexif difficilement réductible à ses éléments constitutifs. A quoi bon poser des questions si on n'a pas l'intention d'y répondre? Pourquoi formuler des hypothèses qui ne serviront pas? Peut-on accepter des faits non attestés par des documents? Pourquoi faire la synthèse de données historiques que l'on n'a pas cueillies dans le cadre d'une problématique? Que faire avec un thème d'étude non « problématisé », sinon d'en mémoriser les connaissances factuelles qui lui sont associées? Voilà sans doute pourquoi, même si dans l'esprit des concepteurs des scénarios étudiés il était toujours question de pensée historique, nous y avons plus observé une initiation à la pensée critique en classe d'histoire qu'une démarche de raisonnement. Toutes ces considérations nous ont conduits à nous intéresser tout particulièrement au niveau le plus élevé des propositions analysées, celles s'inscrivant plus spécifiquement dans le registre du raisonnement, et à nous demander à quelles conditions on pouvait les reconnaître comme des transpositions didactiques formatrices et opérationnelles de la « méthode historique ».

2b. De la méthode... historique

Une « méthode » est un ensemble de démarches que suit l'esprit pour découvrir ou pour démontrer « une vérité »; c'est un ensemble de moyens raisonnés pour arriver à un but. Les disciplines se distinguent notamment par leurs « méthodes », leurs façons de raisonner. Celle de l'histoire regroupe un ensemble de démarches utilisées pour construire des représentations plausibles des réalités sociales du passé; celles-ci sont à la mesure des questions posées aux traces documentaires de ce passé et le but de ces démarches est de proposer des interprétations mieux fondées des situations historiques que celles issues de la perception immédiate ou spontanée.

Dans la culture occidentale moderne, certains modes de « raisonnements », en l'occurrence ceux associés aux activités de la communauté scientifique, ont acquis une grande valeur sociale à cause de la fiabilité et l'utilité des théories (ou des représentations) qu'ils permettent de construire, mais aussi de leur potentiel formateur pour développer l'attitude critique et la capacité réflexive nécessaires à la participation éclairée du citoyen dans une société démocratique. Voilà pourquoi le rôle de la pensée et tout particulièrement du raisonnement dans l'enseignement de l'histoire a fait l'objet d'attentions particulières de la part des chercheurs en didactique de l'histoire depuis quelques décennies.

Si, comme le soulignait jadis Lucien Febvre, « *poser un problème, c'est précisément le commencement et la fin de toute histoire* »¹⁰, le raisonnement historique est en fait le cœur

¹⁰ Lucien Febvre, *Combat pour l'histoire*. (2^e éd.), Paris, Armand Colin, 1965, p. 22.

de la méthode historique, celui par lequel l'historien « *construit l'histoire* »¹¹. Raisonner un problème en histoire, c'est essentiellement mettre en œuvre plusieurs opérations intellectuelles : formuler des hypothèses à partir des questions que le problème fait surgir, chercher des sources d'informations et en faire la critique, cueillir et traiter ces informations avec la perspective du temps et conclure. Même si on conviendra facilement que ces opérations sont incontournables, on aurait cependant tort de croire que tous les historiens opèrent de la même façon et dans un ordre pré-établi. Pragmatique, la démarche historique est une quête meublée de nombreux allers-retours, des questions aux sources, des hypothèses aux données, de l'analyse à la synthèse. Tout aussi pragmatique, la démarche des pédagogues cherchant à transposer la méthode historique à la classe d'histoire emprunte diverses approches qu'elle met au service de ses objectifs de formation. Dans les scénarios invitant les élèves à « raisonner historiquement » le passé, nous en avons décelé quatre présentant diverses façons de mettre à contribution autant de modulations possibles d'un « mode de pensée historique » sans par ailleurs s'exclure mutuellement.

2c) *Quatre modulations d'un « raisonnement historique » transposé à la classe*

Plusieurs types d'activités intellectuelles sont possibles en classe d'histoire, comme nous venons de le voir. Au fil de l'analyse des scénarios, il s'agissait pour nous de vérifier si les élèves étaient invités non pas tant à penser qu'à « raisonner historiquement ». Nous étions à la recherche de modèles-types de

raisonnement susceptibles d'être proposés aux élèves dans le cadre d'une didactique de l'histoire axée sur la discipline historique et d'être transférés par la suite dans leur lecture de la réalité sociale. Quatre modèles nous ont semblé répondre à cette exigence : l'approche « hypothético-déductive », l'approche « argumentative », l'approche « empathique » et l'approche « narrative ».

L'approche hypothético-déductive

La forme canonique à laquelle on se réfère traditionnellement au sein de la discipline est la méthode hypothético-déductive : « [Elle] *part de propositions hypothétiques et en déduit les conséquences logiques, [...] va du conjectural pour aboutir au plausible ou au probable, selon la valeur des arguments, leur organisation et leur formulation. [...] Elle procède par observation indirecte des traces du passé* », puis par représentations, hypothèses et déductions. Cette méthode empirique, ajoute André Sanfaçon, « est efficace pour mener une étude d'histoire-problème dans laquelle l'historien choisit de questionner l'expérience historique à travers un problème du présent et de procéder, autant que possible, du général au particulier dans la mise en place de sa stratégie de recherche. Il y a là un programme d'acquisition de connaissances, d'apprentissage d'habiletés intellectuelles dans l'accomplissement progressif de chacune des étapes emboîtées de questionnement, de documentation, d'analyse, de critique et de synthèse ».¹² De plus, souligne-t-il, au-delà de son utilité dans l'entreprise historique, cette méthode est une façon de « *se former intellectuellement par la pratique de l'histoire* ». Voilà sans doute pourquoi elle

¹¹ Langlois et Seignobos le désignaient de « raisonnement constructif ». Dans *Introduction aux études historiques* (1898). Paris, Editions Kimé, 1992, pp. 208-213.

¹² A. Sanfaçon, *La dissertation historique. Guide d'élaboration et de rédaction*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, 2000, p. 4.

demeure la référence première d'une démarche historique transposée à la classe d'histoire et a souvent été évoquée dans les programmes d'histoire occidentaux des dernières décennies¹³. Elle fut d'ailleurs l'inspiration des premières propositions de trans-

position didactique de la démarche historique à la fin des années 1960¹⁴. Plusieurs scénarios analysés dans notre étude logent à cette enseigne dont l'exemple suivant de Parker et Jarolimek (1997), que nous avons modélisé dans le Tableau 2.

Tableau 2
« **The causes of the Titanic Tragedy: A Scientific Enquiry** »

Modèle	Syntaxe
Présenter des photos, illustrations	Déclencher l'intérêt (Evocation)
Raconter l'histoire de ce qui est évoqué par les photos	Etablir les faits (Quoi, qui, où, quand, comment?)
Poser un problème relatif à la situation historique étudiée (demander aux élèves pourquoi...)	<i>Poser un problème</i>
Demander de suggérer des réponses à cette question. Noter les réponses au tableau sous le titre « hypothèse ». Au besoin, suggérer quelques pistes. Demander à chaque élève d'écrire l'hypothèse qu'il considère plausible.	<i>Formuler une hypothèse</i>
Donner des capsules d'informations aux élèves sur différents aspects de la situation historique étudiée. (de 5 à 10 minutes). Entre chaque capsule, demander aux élèves d'examiner la liste des hypothèses au tableau et d'éliminer celles qui ne conviennent plus ou de les remanier en fonction des nouvelles données.	<i>Cueillir des informations</i>
Mettre fin à l'activité en demandant aux élèves de revenir sur l'hypothèse qu'ils avaient sélectionnée et de la préciser sur la base des nouvelles informations présentées.	<i>Valider l'hypothèse</i>
Aviser les élèves que ce processus (revoir nos conclusions à la lumière de nouvelles informations) est l'essence de la science.	Objectiver
Demander aux élèves quel est le sens de phrases comme: sauter aux conclusions, étroit d'esprit, etc., puis leur demander d'écrire les étapes de la démarche qu'ils viennent de faire : 1) se familiariser avec le problème; 2) suggérer des hypothèses; 3) cueillir l'information; 4) utiliser l'information pour tester chaque hypothèse; 5) déterminer ce qui est vrai sur la base des informations recueillies	Réinvestir

¹³ « *La méthode historique comporte en elle-même de nombreuses activités inhérentes à toute démarche scientifique. Ainsi, avant de poser quelque hypothèse que ce soit, l'historien doit avoir un problème à résoudre; pour y parvenir, il doit localiser ses sources, vérifier certains concepts fondamentaux, interpréter des textes, cartes ou graphiques, colliger ses résultats, les classer, ne conserver que les informations pertinentes; ayant ensuite posé une hypo-*

thèse, il peut analyser ses documents par rapport à celle-ci et la confirmer, afin d'arriver à la production d'une synthèse, ou l'infirmer et reprendre le processus depuis le début en formulant une autre hypothèse ». Ministère de l'éducation du Québec, *Guide pédagogique. Histoire du Québec et du Canada. 4^e secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec, 1983, p. 8.

¹⁴ Notamment par Edwin Fenton aux Etats-Unis.

Hotchkiss (1979) présente un modèle très formalisé de l'approche hypothético-déductive. Le modèle a été adapté à de nombreuses situations historiques notamment par l'OISE (1981) et Gaffield et Winchester (1981). Une variante plus explicitement orientée vers la « résolution de problèmes » a inspiré certains scénarios analysés¹⁵, destinés plus particulièrement aux élèves du secondaire.

Dans la plupart des scénarios appartenant à cette approche, les éléments-clés suivants sont mis de l'avant : l'importance du problème comme posture initiale, le rôle central de l'hypothèse comme moteur du raisonnement, la présence de sources de données historiques, certaines opérations analytiques, une synthèse visant à valider l'hypothèse, et, dans la plupart des cas, certains dispositifs d'objectivation de la démarche visant le transfert.

L'approche « argumentative »

Karras en parle comme d'une « méthode », donc une façon — ouverte il va sans dire — pour construire des représentations plausibles du passé et, parallèlement, pour développer chez les élèves une compétence à argumenter et à participer au débat social avec la perspective historique. La mission d'un enseignement de l'histoire basé sur cette approche est de montrer aux élèves comment exprimer avec de plus en plus de précision ce qu'ils pensent de l'histoire qu'on veut leur faire apprendre.¹⁶ D'ailleurs, souligne-t-il, le raisonnement argumentatif porte en lui sa

propre épistémologie qui diffère grandement de celle du raisonnement hypothético-déductif, par exemple. Les outils méthodologiques familiers de l'analyse historique — faits, concepts, hypothèses, questions historiques, questions inférentielles — quoique présents tout au long de la démarche sont ici modulés de façon moins formelle que dans le raisonnement hypothético-déductif. Ces outils constituent la théorie à l'aide de laquelle le passé est traité. Aussi, pour Karras, il est important que la théorie sous-jacente au raisonnement argumentatif soit rendue explicite. En fait, le plus souvent, ce sont les élèves eux-mêmes qui demanderont cette « explicitation théorique » en manipulant ces outils dans une démarche à visée argumentative.

Dans l'exemple de Karras (1993) modélisé dans le Tableau 3, tout au long de leur démarche visant à construire des représentations et des interprétations d'événements reliées à la Guerre civile, les élèves travaillent à l'aide d'un tableau dont les colonnes verticales laissent place à l'énoncé de faits, de concepts, de questions inférentielles, etc., à propos du thème à l'étude, et servent à meubler l'argumentation en cours d'élaboration.

Compte tenu de l'épistémologie qui la fonde et de la somme d'apprentissages de nature procédurale et conditionnelle à réaliser pour s'y adonner, elle est pratiquement un modèle d'enseignement en soi qui, par ailleurs, présente des variantes des plus complexes comme celle déjà évoquée par Karras (1993) à des scénarios beaucoup plus simples et à notre avis mieux adaptés aux conditions habituelles de l'enseignement secondaire de l'histoire, notamment dans le cas du scénario de Pugh et Garcia (1996). Très liée à la perspective d'éducation à la citoyenneté, leur

¹⁵ Notamment : « Napoléon Bonaparte, assassin ou continuateur de la Révolution française ? » (Dalongeville, 1995), « Fallait-il détruire le Barrage d'Assouan ? » (Dalongeville, 1995) et « La crise économique au Québec » (Duchesne, 1996)

¹⁶ « Teaching History Through Argumentation », *The History Teacher*, Vol. 26, n° 4, 1993, p. 430.

Tableau 3
« La Guerre civile américaine »

Modèle	Syntaxe
Choisir un thème, dans ce cas-ci il s'agit des causes de la Guerre civile américaine. Donner un texte ou un extrait de manuel à lire sur ce sujet.	Préparation
Demander aux élèves d'identifier tous les <i>faits</i> et inscrire ceux-ci dans la première colonne du tableau. Au fur et à mesure que les élèves identifient des faits l'enseignant les amène à discriminer s'il s'agit vraiment de faits. Par exemple, quand un étudiant suggère d'inscrire la Guerre civile elle-même dans la colonne « faits », la classe convient, suite à une discussion, de ne pas le faire.	<i>Cueillette d'information</i> Avec des élèves qui connaissent déjà très bien le thème, on peut débiter à l'étape suivante
Une fois les faits inscrits dans le tableau, demander aux élèves quels sont les <i>concepts</i> sous lesquels on peut les regrouper. En faisant cet exercice, il est important de noter dans le tableau (même si c'est dans une autre colonne que la 2 ^e) les éléments qui émergent.	<i>Traitement de l'information</i> Ici, on utilise les concepts pour classer les faits
Amener les élèves à formuler une <i>hypothèse</i> . Pour Karras, il ne doit y avoir qu'une hypothèse qui est traitée à la fois. Donc un tableau ne contient pas plus d'une hypothèse.	Hypothèse
Une fois l'hypothèse en place, il faut amener les élèves à documenter des affirmations qui la supportent. Ainsi les élèves retournent vers les sources pour une 2 ^e collecte d'informations. Pour se faire, ils prennent en note le tableau et son contenu.	<i>Cueillette d'informations</i>
De retour en classe, demander aux élèves de présenter leurs affirmations (qui sont en fait des arguments) pour ou contre l'hypothèse. Il s'agit de débattre et par le fait même de formuler des répliques aux arguments.	<i>Analyse</i>
Au moment opportun, l'enseignant mettra fin à la démarche.	<i>Conclusion</i>

scénario met de l'avant un « raisonnement dialogique » d'inspiration historique visant la formation des élèves à une participation critique au débat social en liant constamment processus et « contenu » historique.

Au total, quatre éléments sont au cœur du modèle : l'importance du traitement de la situation historique à l'étude à l'aide d'*outils analytiques d'inspiration historique* (faits, concepts, hypothèses, arguments, inférences, etc.) ; la nécessité de *sources documentaires* adaptées à la démarche des élèves ; la démarche de *construction d'arguments* et le *débat d'idées* comme moteur du raisonnement.

L'approche « empathique »

Le « processus empathique en histoire » est une proposition de transposition didactique de ce qu'on nomme souvent la démarche historique à l'école. Certains auteurs le qualifient de démarche de mise en perspective historique (*historical perspective taking*). Il s'applique à l'analyse de toute situation historique où il est important de comprendre les gestes de personnages du passé. Elle a été formulée et a fait l'objet de nombreux écrits et de recherches surtout en Angleterre et aux Etats-Unis depuis vingt ans, notamment par Shemilt (1984), Jenkins (1991) et Foster (1999a).

Avant tout, souligne ce dernier¹⁷, il ne faut pas confondre le processus d'empathie historique (*historical empathy*) avec les fausses conceptions véhiculées à son propos, en l'occurrence celle invitant les élèves à se mettre à la place et à s'identifier aux personnages du passé, celle invitant les élèves à imaginer « ce qui serait arrivé si... » ou encore celle consistant à témoigner de la sympathie pour un personnage du passé. Essentiellement, ajoute-t-il, l'approche se fonde sur six principes : 1) L'« empathie historique » est un processus menant à une compréhension et une explication des gestes des acteurs du passé ; 2) Elle s'appuie sur une appréciation du contexte historique et chronologique des événements du passé ; 3) Elle s'appuie sur une rigoureuse analyse critique des traces documentaires du passé ; 4) Elle implique une appréciation des conséquences des gestes posés dans le passé ; 5) Elle demande une bonne compréhension des temps révolus et surtout une reconnaissance implicite de la différence entre le présent et le passé ; 6) Elle demande respect, appréciation et sensibilité à l'égard de la complexité des gestes et des réalisations des humains.

La force de cette approche est sa propension à engager les élèves dans des démarches réflexives concernant des acteurs de l'histoire et les gestes qu'ils ont posés en faisant ressortir l'importance du contexte historique pour mieux comprendre les événements du passé : le contexte historique donne aux élèves une porte d'entrée dans l'histoire en insistant sur le point de vue de ses acteurs et la possibilité

de mettre leurs gestes en perspective ; il invite les élèves à des démarches de raisonnement historique plus substantielles que celles auxquelles on les convie généralement en plus de leur faire voir le point de vue d'acteurs plus humbles du passé que les rois, les reines et les dirigeants politiques, ce qui n'est pas sans interpeller leur propre place dans l'histoire. Selon plusieurs auteurs, cette façon « incarnée » de raisonner le passé en classe d'histoire motive beaucoup les élèves. L'exemple-type suivant de Foster (1999b) modélisé dans le Tableau 4 (voir page suivante) nous montre une classe d'histoire essayant d'expliquer par le contexte une décision historique de Neville Chamberlain, premier ministre de l'Angleterre à la veille de la Deuxième Guerre Mondiale.

Les attributs de cette approche coulent de source : le *problème* peut être un « problème historique » ou formulé par les élèves à propos d'une situation du passé. Il met de toute façon toujours en cause les *gestes d'acteurs des temps révolus*. Le raisonnement s'effectue sur la base de *documents historiques* analysés pour *mettre en contexte* les gestes posés. On y insiste d'ailleurs fortement sur l'importance du contexte pour comprendre les réalités à l'étude et à cet égard fait ressortir la différence entre le passé et le présent, et conséquemment entre celui-ci et les gestes des acteurs d'aujourd'hui qui seront analysés par les générations futures. Les élèves sont activement mis à contribution tout au long du processus à l'aide notamment de *pauses de discussions* en petits groupes ou en plénière. On y appelle souvent au réinvestissement dans l'appréhension des gestes des acteurs d'une situation du présent présentant des analogies avec la situation historique étudiée.

¹⁷ « Using Historical Empathy to Excite Students about the Study of History ». *The Social Studies*, Vol. 90. n° 7, pp. 18-24.

Tableau 4
« Can you empathicize with Neville Chamberlain »

Modèle	Syntaxe
Présentation d'un dilemme mettant en cause un ou des personnages du passé: Ex: Pourquoi Neville Chamberlain, premier ministre britannique, a-t-il décidé d'apaiser Hitler en signant un traité avec lui en septembre 1938, acceptant de ce fait l'annexion des Sudètes par l'Allemagne en échange de la paix?	<i>Problème historique</i>
Avant de pouvoir aborder la question centrale, les élèves doivent disposer de connaissances contextuelles et chronologiques de la période en cause: Le professeur présente la période historique. Les élèves se divisent en équipes (5) et recherchent des données contextuelles chacune dans des sources différentes autour des points suivants: <ol style="list-style-type: none"> 1. Les effets sociaux, politiques et économiques de la 1^{re} Guerre Mondiale 2. Les termes du Traité de Versailles, le rationnel qui le sous-tendait, et la réaction de l'Allemagne à ce Traité 3. Les événements-clés de l'ascension d'Hitler au pouvoir en Allemagne 4. La mise sur pied et l'efficacité de la Société des Nations durant les années 1920 et 1930 5. Les événements-clés de la politique extérieure d'Hitler et les raisons pour lesquelles ce dernier attaquait constamment le Traité de Versailles 6. Les raisons pour lesquelles les grandes puissances de l'époque (USA, Angleterre, France, URSS) suivaient ou une politique d'isolation ou cherchaient la paix durant les années 1920 et 1930. 	<i>Présentation du contexte général de l'époque</i> <i>Recherche en équipes de données contextuelles</i> (Chaque équipe doit produire un rapport de deux pages pour les autres élèves de la classe et présenter un rapport oral de cinq à dix minutes résumant les trouvailles de l'équipe)
Le professeur remet aux équipes des documents d'époque. Celles-ci doivent décider, après analyse des documents, si elles approuvent ou pas la décision de Chamberlain et pourquoi. Discussion en plénière sur les documents et les décisions de chaque équipe.	<i>Analyse et interprétation de documents historiques</i>
A partir des informations colligées, les équipes doivent identifier cinq arguments pour ou contre la décision de Chamberlain de poursuivre sa politique d'apaisement. Discussion finale en plénière.	<i>Construction d'une argumentation supportant les conclusions auxquelles on est arrivé</i>

L'approche « narrative »

Certains auteurs font valoir la grande pertinence du récit historique et du raisonnement qui accompagne son élaboration tant par les historiens que potentiellement par des élèves du primaire et du secondaire en classe d'histoire. Depuis plusieurs décennies, le rapport des élèves au récit a peu sollicité les démarches et les opérations intellectuelles du raisonnement, réduit qu'il était, la plu-

part du temps, à la recherche de réponses précises à des questions factuelles dans le texte d'un manuel ou encore à en faire mémoriser les éléments de fait et d'interprétation du passé. Avant la fin de leurs études secondaires, les élèves ont en général eu très peu la possibilité d'étudier le passé en le raisonnant par la construction méthodique d'un récit. Rarement, en effet, sont mises à contribution les ressources d'une « pensée

narrative» susceptible de les amener à réfléchir sur des situations ou des réalités du passé, à s'en construire des représentations fondées dans des sources documentaires et à en construire des interprétations plausibles exprimées sous la forme d'un récit.

Pourtant, le récit historique peut s'avérer un puissant vecteur de formation au « mode de pensée historique » si les élèves ont l'occasion de vivre des situations d'apprentissage idoines. On assiste en ce sens depuis une décennie à des tentatives de transposition plus narrative de la méthode historique à la classe d'histoire, courant tout particulièrement développé aux Etats-Unis et dont témoignent plusieurs des scénarios analysés dans notre étude. Selon Mayer¹⁸, l'exploitation de cette approche s'est faite en réaction à l'inefficacité et aux difficultés inhérentes à l'utilisation en classe d'histoire de l'« approche d'enquête », plusieurs enseignants trouvant difficile, d'une part, d'aider les élèves à saisir le lien entre les documents historiques et les faits inertes enseignés ailleurs et d'autre part d'identifier, durant la démarche d'apprentissage, les opérations intellectuelles requises pour « transformer les documents en savoir historique ». La motivation des élèves achopperait en fait sur l'absence de *signifiante*¹⁹ des activités réalisées et la difficulté d'envisager le transfert de ce mode réflexif à l'extérieur du contexte de la classe d'histoire. Par ailleurs, plusieurs facteurs favoriseraient l'utilisation d'une démarche narrative concomitante à

l'utilisation de documents: non seulement le côté humain d'un événement peut facilement être saisi à travers certains documents mais l'approche sollicite l'un des deux grands modes culturels d'appréhension de la réalité en Occident, comme l'ont montré les travaux de Bruner²⁰.

Voulant alimenter théoriquement la question de la pensée narrative et de sa transposition didactique, Wineburg observe que les historiens utilisent, dans le cours de leur entreprise, trois heuristiques fondamentales que l'on devrait pouvoir retrouver dans le raisonnement des élèves en classe d'histoire: 1) La *critique des sources*: l'historien considère d'abord qui est l'auteur d'un document et quels sont les biais possibles introduits par lui dans le document; 2) La *corroboration*: en examinant par la suite à l'aide d'autres sources plusieurs témoignages d'un même événement, les historiens confirment l'information et la validité de leur point de vue; 3) La *contextualisation*: les événements sont replacés dans leur contexte spatio-temporel. Il note finalement que les historiens s'attardent aussi au « sous-texte » d'un document en considérant d'une part les artifices rhétoriques utilisés, c'est-à-dire les raisons pour lesquelles il a été écrit et d'autre part celui qui l'a écrit et qui se révèle à travers ses propos²¹.

Dans les scénarios à raisonnements plus proprement narratifs de notre étude, il est possible d'apprécier ces tentatives d'opéra-

¹⁸ Mayer, R., « Connecting Narrative and Historical Thinking. A Research Based Approach to Teaching History », *Social Education*, vol. 65, n° 2, 1998, pp. 111-115.

¹⁹ Les élèves se sentant peu concernés par la démarche en cours, faisant d'eux les exécutants des étapes planifiées par l'enseignant qui leur donnait un sens *a posteriori* lors d'une activité d'objectivation.

²⁰ Bruner, J., « Narrative and Paradigmatic Modes of Thought ». In *Learning and Teaching: The Ways of Knowing, Part II*, Yearbook of The National Society for the Study of Education, 1985, pp. 97-115.

²¹ Wineburg, S. W. « Historical Problem Solving: A Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 83, n° 1 (1991), pp. 73-87.

tionnaliser pour la classe d'histoire ce modèle d'inspiration éminemment historique. Il faut par ailleurs souligner que l'approche retenue ici se distingue nettement d'une autre faisant de la fiction narrative à thème historique un moyen pédagogique pour stimuler l'imagination des élèves et des habiletés linguistiques à l'école primaire (Levstick et Yessin, 1990).

On trouve une approche intéressante de « raisonnement narratif » chez Seixas (1993), dont

nous avons modélisé un scénario dans le Tableau 5. S'appuyant sur les débats ayant cours depuis plusieurs années chez les historiens, il propose de transposer à la classe d'histoire l'esprit et les pratiques de la communauté scientifique des historiens. Celle-ci, plutôt que de rechercher des certitudes et des vérités, tend plutôt à faire des propositions narratives fondées, plausibles, justifiées par sa méthode critique et surtout par les consensus établis dans la communauté suite à la critique par les pairs.

Tableau 5
« La classe, une communauté d'historiens... »

Modèle	Syntaxe
Présenter le thème d'étude et suggérer qu'il soit abordé comme le fait la communauté des historiens, c'est-à-dire en se basant sur des documents, tenter d'élaborer un récit descriptif et/ou interprétatif à soumettre à la critique des pairs.	<i>Identification d'un thème d'étude</i>
Activer les connaissances antérieures des élèves relativement à cette situation historique et à la façon dont les historiens traitent une telle situation.	<i>Questionnement initial</i>
Regroupés en équipes de cinq, les élèves reçoivent une enveloppe contenant une dizaine de documents relatifs à la situation à l'étude. Ils doivent, dans un premier temps, tenter, à l'aide de ces documents, d'établir les faits de cette situation historique et proposer la première version d'un récit.	<i>Cueillette d'information Une première version d'un récit devient une hypothèse à vérifier</i>
Dans un deuxième temps, ils doivent présenter oralement aux autres leur « histoire » de la situation à l'étude. En plénière, comparer les récits explicatifs, considérer les similitudes et les différences. Tenter d'expliquer ces différences.	<i>Critique Analyse</i>
Mettre à la disposition des élèves d'autres sources d'information pouvant leur permettre une collecte additionnelle d'information	<i>Cueillette d'informations</i>
Demander aux élèves de revoir leur récit initial à la lumière de cette nouvelle documentation. Mettre en commun le résultat de cette démarche. Ensemble, identifier les principaux éléments consensuels et les différences d'interprétation.	<i>Critique Analyse</i>
Demander aux élèves de construire un récit descriptif et/ou interprétatif « final », en lien avec les objectifs poursuivis ou les questions posées au début.	<i>Synthèse: Proposition d'un récit « final »</i>
Leur demander de décrire les étapes de la démarche qu'ils viennent de faire. Echanger sur les grandeurs et les limites du récit historique.	<i>Objectivation</i>

Le scénario de Stoke Brown (1994) s'apparente à celui de Seixas avec, cependant, quelques variantes. Il y introduit de façon plus affirmée la notion de projet d'écriture par étapes successives de raisonnement alors que sont progressivement portés à l'attention des élèves de nouveaux documents historiques. Le travail s'y fait essentiellement sur la base de sources primaires et donne lieu à une initiation au processus d'écriture et aux tâches de rédaction. Par l'obligation faite à ces derniers de présenter aux autres leur «histoire», de la soumettre à la critique des pairs et d'échanger sur les multiples points de vue, cette approche offre un excellent contexte d'apprentissage pour permettre de mieux comprendre la nature de l'histoire et de son épistémologie. Dans le même esprit, le scénario proposé par Mayer (1999) insiste tout particulièrement sur les procédés heuristiques déjà évoqués antérieurement.

Au total, l'analyse des scénarios s'inscrivant dans cette approche fait ressortir les éléments-clés suivants: la présence d'un *thème d'étude* autour duquel s'active un questionnement, une *cueillette de données* utilisant de façon privilégiée des sources documentaires et mettant en cause un ensemble de *dispositifs critiques* d'inspiration historique et la *construction progressive d'un récit* interprétatif soumis lors d'une communication à la critique des autres élèves.

3. Conclusion

On retiendra de cette étude exploratoire à la fois le pragmatisme des pédagogues et la progression du dossier au fil des trente dernières années. Car si l'analyse montre les multiples voies empruntées par les auteurs pour amener les élèves à réfléchir en classe d'histoire, elle laisse aussi paraître différentes

façons d'aborder la question de l'enseignement de la pensée historique tout au long de cette période. On y retrouve d'ailleurs une évolution semblable dans les finalités annoncées des programmes d'histoire en Occident durant ces trois décennies: alors que ceux des années 1970 sollicitaient la pensée pour rendre les élèves «connaissants», ceux des années 1980 visaient en plus à développer des habiletés intellectuelles associées à la démarche historique; quant aux réformes actuelles, elles tendent au développement de compétences historiques qui nécessairement logent à l'enseigne de la construction d'un mode de pensée historique. Plusieurs des scénarios les plus récents de notre étude s'inscrivaient dans cette voie. Il faut par ailleurs noter le grand engouement des auteurs pour des approches pédagogiques moins centrées sur le raisonnement mais traditionnellement associées au développement de la pensée, notamment par le truchement de simulations, de jeux de rôle²² ainsi que de débats²³.

Mettre à contribution la discipline historique pour former des jeunes ne vise pas à en faire des historiens, que la profession se rassure! L'entreprise, dont la légitimité est de plus en plus reconnue, se propose plutôt d'en faire des citoyens capables de mobiliser les connaissances historiques et les habiletés intellectuelles et les attitudes nécessaires à une lecture raisonnée de la réalité sociale par sa mise en perspective historique. A cet égard, notre analyse aura montré qu'il y a plusieurs approches pour y parvenir, en l'occurrence

²² Par exemple les scénarios de Foster (1999), O'Reilly (1998), Hess (1999), Foster et Rosch (1997), O'Tunnel et Ammon (1996).

²³ Par exemple les scénarios de Dalongeville (1995: 78-81 et 111-114).

les approches *hypothético-déductive*, *argumentative*, *empathique* et *narrative*, sur lesquelles nous nous pencherons plus attentivement dans des travaux à venir.

Pour les chercheurs de pointe sur la cognition, l'histoire scolaire peut être un lieu favorable au développement de la pensée et du raisonnement lorsqu'elle est conçue comme une discipline « à résolution de problèmes »²⁴. Pour y arriver, il semble que son enseignement doive remettre en cause certains canons de la didactique traditionnelle de l'histoire afin d'envisager la possibilité de construire des dispositifs didactiques supportant les élèves en ce sens, comme l'ont fait plusieurs des auteurs de scénarios. En outre, il lui faudra faire sien certains principes issus des recherches sur l'enseignement des modes de pensée à des groupes d'élèves et qui constituent autant de conditions favorables dont on a pu observer des applications au cours de notre étude : 1) Apprendre à penser doit être un objectif explicitement poursuivi ; 2) Apprendre à penser s'effectue dans un contexte signifiant ; 3) Apprendre à penser est facilité par un contexte d'interaction sociale ; 4) Apprendre à penser implique une préoccupation pour le transfert ; 5) La métacognition est un vecteur privilégié d'apprentissage d'un mode de pensée²⁵. L'enseignement de l'histoire se donnerait ainsi les moyens de l'« *éducation historique devant habituer les enfants et les jeunes gens à raisonner historiquement* » évoquée par Pierre Vilar en ouverture de ce texte. ↵

Liste et source des scénarios analysés

- ARRATO GAVRICH, M. J. (1995). « The Historian as Detective: An Introduction to Historical Methodology ». *Social Education*, vol. 59, n° 3, pp. 151-153. (7 activités en histoire)
- BAILLIE, R. (1980) « Testing Historical Skills » dans *The History and Social Science Teacher*, vol 15, n° 3, pp. 169-172.
- BEAN, T. W., H. SINGER et J. SORTER (1987). « Acquisition of Hierarchically Organized Knowledge and Prediction of Events in World History ». *Reading Research and Instruction*, vol. 26, n° 2, pp. 99-114.
- BOURGUIGNON, L. (1998). *Histoire et didactique. Les défis de la complexité*, Paris, CNDP, 144 p.
 – « Changement et permanence ». p. 101 ;
 – « Exode rural et croissance urbaine en France entre 1850 et 1914 ». pp. 116-117 ;
 – « La croissance agricole au Moyen-âge ». pp. 106-107.
- BRAKEL, A. (1995). « History is in the Eye of the Beholder ». *Social Education*, vol. 59, n° 3, pp. 149-150.
- CHILCOAT, G. W. (1991). « The Moving Panorama: An Approach to Teaching American History ». *Southern Social Studies Journal*, vol. 17, n° 1, pp. 17-25.
- CHUDD, L. (1981) « The Trial of Louis Riel: A Role-Playing Exercise ». Dans *The History and Social Science Teacher*, vol. 16, n° 2, pp. 71-79
- CLARK, C. (1992) « Electronic Debate ». *The Writing Notebook*. Sept./Oct., pp. 20-23.
- CLARY, M. et C. GENIN (1991). *Enseigner l'histoire à l'école?*, Paris, Hachette, Petite encyclopédie de la pédagogie.
 – « La Révolution française, un événement fondateur »
 – « Le phénomène de la polarisation de la ville sur la campagne et la mutation du village: l'exemple d'un village dortoir de la banlieue niçoise »
 – « 1789, révolution de la misère ou de la prospérité? »
- CONNOR, J. S. et R. M. COMO (1998). « History on Trial: The Case of Columbus ». *OAH Magazine of History*, vol. 12, n° 2, pp. 45-48.

²⁴ Voir OCDE. *Apprendre pour penser, penser pour apprendre*. Paris, 1993, p. 256.

²⁵ Voir Martineau (2000), *op. cit.*, pp. 303-306.

- DALONGEVILLE, A. (1995), Enseigner l'histoire à l'école. C. 3, Paris, Hachette, 128 p :
- « Chercher le sens d'un événement: le 10 août 1792 », pp. 18-21;
 - « La Commune: qui a le pouvoir? », p. 120;
 - « La Conquête de l'Amérique: situation-problème », p. 69;
 - « La préhistoire », p. 54;
 - « La Révolution française: bâtir un problème », pp. 62-67;
 - « La révolution néolithique », p. 28;
 - « Questionnements de départ: Napoléon, le Christianisme et le Moyen-Age », p. 79;
 - « Les Gaulois », pp. 45-46;
 - « Structurer la Révolution française », pp. 23-24;
 - « Structurer le temps », pp. 25-26;
 - « Une promenade dessinée », p. 25.
 - « Le zéro maya », p. 71.
 - « Le français, une langue métissée », p. 77
 - « Collages », pp. 82-85
 - « Lecture puzzle », p. 86.
 - « Le jeu de l'assassin », pp. 96-97.
 - « Le mime », pp. 96 et 98.
 - « Quand la consigne ôte tout esprit critique », pp. 101-102.
 - « Le paysan égyptien », pp. 102-103.
 - « L'Égypte, un don du Nil », pp. 111-114.
 - « Athènes, une aristocratie? », p. 120.
 - « La Commune: qui a le pouvoir? », p. 120.
- DANZER, G. A. (2000), « Chicago's Black Metropolis: Understanding History Through a Historic Place », <http://www.cr.nps.gov/twhp/wwwlps/lessons/53black/53black.htm>.
- DUCHESNE, R. (1996). « La crise économique au Québec. La création d'une situation-problème ». *Traces*, vol. 34, n° 3, pp. 14-20.
- DURHAM, D. K (1996) « Environments », pp. 121-129. Dans EVANS. R. W. et D. W. SAXE (Eds.), *Handbook On Teaching Social Issues*. Washington D.C., NCSS,
- DURHAM, D. K (1994). « Creative Writing in the History Classroom », *Innovation Abstracts*, vol. XIV, n° 21, pp. 43-44.
- FISHER, P. (1999). « Analysing Anne Frank: A Case Study in the Teaching of Thinking Skills ». *Teaching History*, n° 95, pp. 24-31.
- FOSTER, S. (1999). « Authentic Historical Inquiry in the Social Studies Classroom ». *Clearing House*, vol. 72, n° 6, pp. 357-363.
- FOSTER, S. (1999). « Can you empathize with Neville Chamberlain? ». Dans « Using Historical Empathy to Excite Students about the Study of History ». *The Social Studies*, vol. 90. n° 7, pp. 18-24.
- FOSTER, S. J. et R. ROSCH (1997). « Les minorités durant la Première Guerre mondiale ». Dans « Teaching World War I from Multiple Perspectives ». *Social Education*, vol. 61, n° 7, pp. 429-434.
- FREDERIC, Peter (1986). « Active Learning in History Classes » pp. 67-83.
- « Interactive lectures ».
 - « Small groups in large classes »
 - « Using questions for involvement »
 - « Problem solving and critical thinking »
 - « Large class debates and role-playing »
 - « Active learning with audio-visual media »
- GAFFIELD, C. M. et I. WINCHESTER (1981) « The Concept of Total History in the Classroom ». Dans *The History and Social Science Teacher*, vol. 16, n° 3, pp. 159-165.
- GERARD, D. W. (1982) « Practising Historical Skills by Using Representative « facts » Rather than Historical Documents ». Dans *The History and Social Science Teacher*, vol. 18, n° 2, pp. 109-112.
- HESS, F. M. (1999) *Bringing the Social Sciences Alive. 10 Simulations for History, Economics, Government, and Geography*. NeedHam Height, NJ, Allyn & Bacon, 220 p.
- HICKS, A. et D. MARTIN (1997). « La vie au Moyen-Age », dans « Teaching English and History Through Historical Fiction ». *Children's Literature in Education*, vol. 28, n° 2, pp. 49-59.
- HOLT, T. (1995). *Thinking Historically. Narrative, Imagination and Understanding*. New York, College Entrance Examination Board, 56 p.
- « History 413: Making the Work of History Visible and Open to Students », pp. 17-23;
 - « Interpreting the Simple Facts: The Letter from Edisto Island », pp. 23-27;
 - « Interrogating the Evidence: A Report on Major Delaney », pp. 32-38;
 - « The Question of Values: Captain Soule's Letter », pp. 30-31.

- HOTCHKISS, R. (1979) «A Place for the Social Sciences Approach to Hypothesizing and Hypothesis-Testing in History Teaching». Dans *The History and Social Science Teacher*, vol. 14, n° 2, pp. 88-92
- HYND, C. R. (1999) «Teaching Students to Think Critically Using Multiple Texts in History». *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, vol. 42, n° 6, pp. 428-436.
- JENKINS, K. et P. BRICKLEY (1986). «From «Skillology» to «Methodology»». *Teaching History*, n° 46, pp. 3-12.
- KARRAS, R. W. (1993). «La guerre civile américaine», dans «Teaching History Through Argumentation», *The History Teacher*, vol. 26, n° 4, pp. 419-438.
- KEHOE, J. W. et C.-L. SAKATA (1979) «Achieving Empathy for Victims of Discrimination: A lesson Guide». Dans *The History and Social Science Teacher*, vol. 14, n° 3, pp. 195-202
- KING, A. B. (1979) «Implementing Procedures from the Social Sciences». Dans *The History and Social Science Teacher*, vol. 14, n° 2, pp. 79-83
- LEINHARDT, G. (1994). «History: A Time to be Mindfull». Dans LEINHARDT, G., I. BECK et C. STANTON (eds.), *Teaching and Learning History*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum. pp. 209-255.
- LEVSTICK, L. et R. YESSIN (1990). «Let's Find Out», dans *I Prefer Success: Subject Specificity in a First Grade*. (ERIC: ED322037).
- LOCKE, M. (1981) «The <St.Louis> Affair: A Simulation». Dans *The History and Social Science Teacher*, vol. 16, n° 3, pp. 186-188.
- LORDON, J. (1981) «'Structured Discovery': A Modified Inquiry Approach to Teaching Social Studies» dans *The History and Social Science Teacher*, vol. 16, n° 2, 1981, pp. 121-122.
- MAYER, R., H. (1999). «Use the Story of Ann Hutchinson to Teach Historical Thinking», *The Social Studies*, vol. 90, n° 3, pp. 101-109.
- MILLEN-PEN, K. (1997). «Elisabeth II: un apprentissage coopératif de l'histoire», pp. 29-30. Dans «We Are Not Alone: A Classroom Full of Teachers». *Teaching History: A Journal of Methods*, vol. 22, n° 1, pp. 26-32.
- MORROW FLING, F. (1994) «One Use of Sources in the Teaching of History». *The Social Studies*, vol. 85, n° 5, pp. 206-210.
- MUMFORD, R., L. (1991). «Teaching History Through Analytical Thinking Skills». *The Social Studies*, sept-oct., pp. 191-194.
- MUNROE, I., B. LESSER et F. SWITZER (1979) «Using Case-Studies». Dans *The History and Social Science Teacher*, vol. 14, n° 2, pp. 93-98.
- NEEPER, A. (1991) «Teaching for Transfer: A Simple Method to Upgrade Lesson Plans». *Social Studies Texan*, vol. 7, n° 2, pp. 58-60.
- NEWTON, J. L. (1978). «Decision-Making: Theory into Practice in Social Studies». *The History and Social Science Teacher*, vol. 13, n° 3, pp. 169-173.
- NICHOLS, N. (1990), *The Mercantile System of Trade: A Simulation for High School History Classes*, pp. 139-141. (ERIC: ED401215)
- OISE (1983). «L'Habitation de Champlain» cité dans Goupil, G. et G. Lusignan, *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*, Montréal, Gaétan Morin, 1993, p. 205.
- O'REILLY, K. (1998) «Prendre une décision: un jeu de rôles». Dans «What Would You Do? Constructing Decision-Making Guidelines through Historical Problems». *Social Education*, vol. 62, n° 1, pp. 46-49.
- PARKER, W. et J. JAROLIMEK (1997), «The Causes of the Titanic Tragedy: A Scientific Inquiry». Dans *Social Studies in Elementary Education*, 10^e ed., New York.
- PATTON, J. (1982) «An Introduction to the Skills of Historical Inquiry». Dans *The History and Social Science Teacher*, vol. 17, n° 2, pp. 113-115.
- PELLAND, R. (1979) «Union Europa: A Simulation». Dans *The History and Social Science Teacher*, vol. 14, n° 2, pp. 126-132.
- POETKET, J. S. (1976). «Practical Suggestions for Improving Class Discussions», *The History and Social Science Teacher*, vol. 12, n° 1, pp. 51-53.
- PUEGH, S.L. et GARCIA J., «Issues-Centered Education in Multicultural Environments», pp. 121-129, dans Evans, R.W. et D. Warren Saxe (ed.), *Handbook On Teaching Social Issues*, Mew York, National Council for the Social Studies, 1996.
- ROGERS, J. B. (1986). «Into, Through and Beyond... A History Class». *The History and Social Science Teacher*, vol. 25, n° 2, pp. 82-87.
- RUFF, T. (1993). «Voices from the Past», p. 120. Dans *Teaching Social Studies in Grade K-8. Information, Ideas and Ressources for Classroom Teachers*, Boston, Allyn and Bacon, 232 p.

- SAVAGE, T. V. et D. G. ARMSTRONG (1996). « Apprendre d'un artefact », pp. 107-109. Dans *Effective Teaching in Elementary Social Studies*, Englewood Cliffs, N.J., 3^e éd.
- SEIXAS, P. (1993), « The Community of Inquiry as a Basis for Knowledge and Learning: The Case of History ». *American Educational Research Journal*, vol. 30, n° 2 pp. 305-324.
- SHEMILT, D. (1984) « Beauty and the Philosopher: Empathy in History and Classroom », in A. K. Dickinson, P.J. Lee and P.J. Rogers *Learning History*, Heinemann Educational Books, Londres, pp. 39-84.
- SHIPPS, J. (1976). « Working with Historical Evidence: Projects for an Introductory Course ». *The History Teacher*, vol. 9, n° 3, pp. 359-377. (3 activités)
- SMITH-BLOCKER, S. (1978). « The Election of 1836 in Upper-Canada: A Role Playing Activity ». *The History and Social Science Teacher*, vol. 13, n° 3, pp. 191-199.
- STOKES BROWN, C. (1994). « History Workshop: Making Sense of Hitler and the Holocaust ». Dans *Connecting with the Past. History Workshop in Middle and High Schools*, Porstmouth, Heinemann, 124 p.
- SWEENEY, J. A. et S. FOSTER (1995). « A Lesson for High School Students: The Vietnamese Economy Since 1986 ». *The Social Studies*, vol. 86, n° 1, pp. 33-38.
- TUNNEL, M. O. et R. AMMON (1996). « The Story of Ourselves: Fostering Multiple Historical Perspectives ». *Social Education*, vol. 60, n° 4, pp. 212-215.
- « Le procès de Christophe Colomb », p. 214.
 - « La Révolution américaine: les groupes en présence », p. 215.
- TURNER, T. (1985). « Historical Reenactment — Can It Work as a Standard Tool of the Social Studies ». *The Social Studies*, sept./oct., pp. 220-223.
- VOSS, J., T. GREENE et B. PENNER (1983). « Problem-Solving in the Social Sciences ». *The Psychology of Learning and Motivation*, vol. 17, pp. 165-213.
- WALKER, S. J. (1978). « Le retour de la paix à Tombstone ». Dans « Teaching the Method of History: A Document Exercice ». *The History Teacher*, vol. 11, n° 4, pp. 471-482.
- WERNER, W. et D. C. WILSON (1979) « Two Perspectives for Teaching Social Sciences ». Dans *The History and Social Science Teacher*, vol. 14, n° 2, pp. 85-87
- WRIGHT, I. (1991). *Elementary Social Studies. A Practical Approach to Teaching and Learning*, 3^e éd., Scarbouroough, Nelson Canada, 237 p.
- « The Indians: learning by doing », p. 64.
 - « When was Columbus Born? », p. viii.
 - « La source la plus fiable? », p. 65.
 - « Quelle est la population canadienne? », p. 65.
 - « La description du témoin », p. 66.
 - « Reconnaître le parti pris », p. 66.
 - « Distinguer sources primaires et sources secondaires », p. 67.
 - « La déduction », p. 68.
 - « Exemple d'activité de recherche: l'animal préféré? » p. 69.
 - « La vie de mes grands-parents lorsqu'ils étaient enfants », p. 67.
 - « Civilisation ancienne », pp. 67-68.
 - « La simulation de l'incinérateur », pp. 151-153.