



## Communication

---

**Entre la passation d'un héritage et la construction d'une  
pensée historique : les défis de l'apprentissage de l'histoire  
chez les élèves du Québec**

Catherine Duquette  
Université Laval, Québec  
[catherine.duquette@fse.ulaval.ca](mailto:catherine.duquette@fse.ulaval.ca)



## **Entre la passation d'un héritage et la construction d'une pensée historique : les défis de l'apprentissage de l'histoire chez les élèves du Québec**

Catherine Duquette  
Université Laval, Québec  
[catherine.duquette@fse.ulaval.ca](mailto:catherine.duquette@fse.ulaval.ca)

**Mots clés :** Pensée historique, mémoire collective, conscience historique, fonction de l'histoire, vision des élèves

### **Résumé :**

Cet article présente les résultats de la première phase d'analyse des données de notre thèse de doctorat. Cette dernière porte sur le rapport entre la conscience et la pensée historiques et vise une meilleure compréhension de leurs interactions afin d'aider les élèves dans leur apprentissage de l'histoire. Pour répondre à nos interrogations, nous avons procédé à une recherche empirique de nature qualitative avec 149 élèves de 5<sup>e</sup> secondaire provenant de différentes villes de la province de Québec. L'analyse des données de recherche nous a amenée à saisir l'interdépendance entre l'évolution d'une conscience historique critique et l'habileté des élèves à maîtriser les éléments composant la pensée historique. La construction d'une pensée historique serait alors difficilement distanciable du développement d'une conscience historique réfléchie.

### **Article :**

Dans le cadre de nos études doctorales, nous nous sommes interrogées sur les difficultés reliées à l'apprentissage de l'histoire chez les élèves québécois de cycle secondaire. Notre thèse a comme objectif principal de clarifier notre compréhension de la corrélation entre la pensée et la conscience historique dans l'enseignement de l'histoire au secondaire. Une meilleure compréhension de ce rapport nous semblait nécessaire pour répondre aux difficultés éprouvées par les élèves et les enseignants au regard du nouveau programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté (MELS, 2003). En effet, dans ce dernier, le ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport du Québec (MELS) demande aux enseignants de construire la pensée historique (qui permet l'émergence d'une vision critique du passé) de leurs élèves pour les aider à prendre un recul critique par rapport à leur société et de développer, par la même occasion, leur conscience citoyenne (MELS, 2003 : 337). Cependant, l'étude des recherches réalisées sur la pensée historique démontre que les élèves n'arrivent pas à construire celle-ci dans la classe d'histoire (Barton, 1995). Au contraire, ils préfèrent concevoir l'histoire comme un récit inchangeable et vrai et rejettent la pensée historienne, qu'ils perçoivent comme un procédé trop complexe et inutile (Sandwell, 2005a). Devant cette situation, plusieurs didacticiens se sont tournés vers la

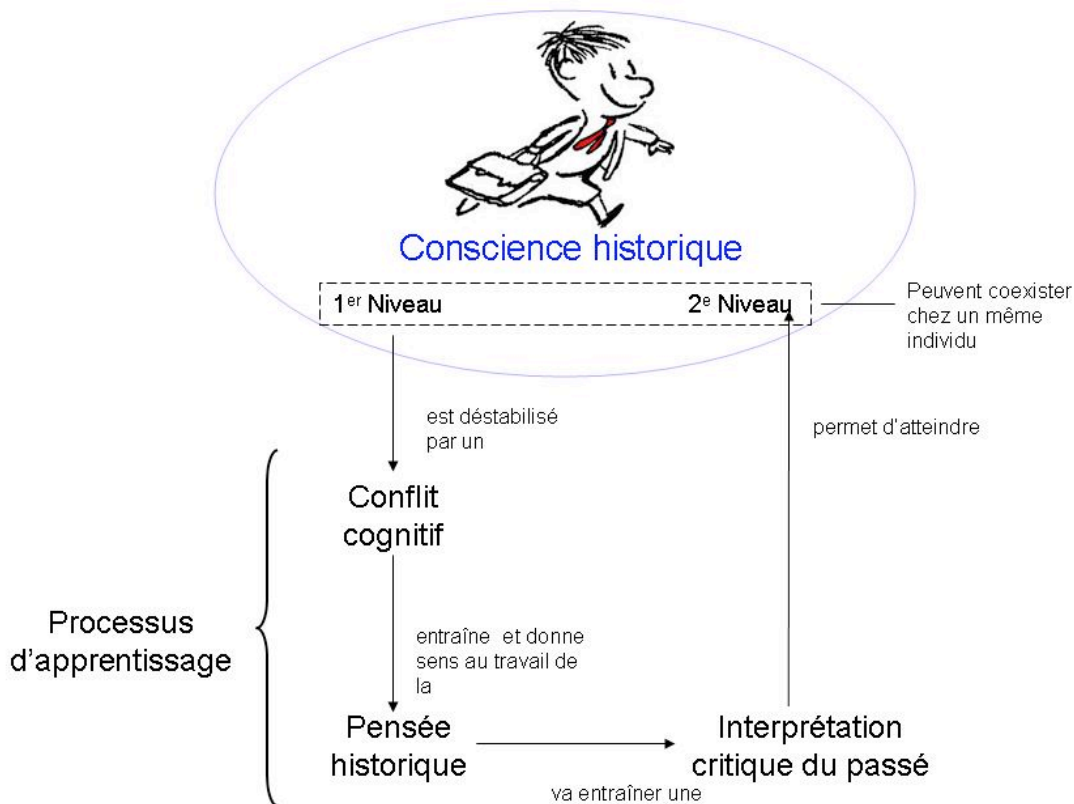
conscience historique comme une solution possible aux difficultés liées à l'apprentissage de la pensée historique (Seixas, 2004b). La conscience historique, qui peut être interprétée comme une compréhension du temps et de la temporalité, a ainsi fait l'objet de nombreuses recherches au Québec comme ailleurs dans le monde (Seixas, 2004b; Charland, 2003, Tutiaux-Guillon et Nourrisson, 2003). Cependant, aucune d'elles n'expose clairement les liens qu'entretient la pensée avec la conscience historiques ni comment cette dernière peut favoriser le développement de la pensée historienne des élèves. Étant donné le rapport probable entre la conscience et la pensée historique, dans quelle mesure est-il possible de constater empiriquement, suite à l'établissement d'un modèle théorique, l'influence des aspects de la conscience sur le développement de la pensée historique des élèves et, inversement, des aspects de la pensée sur la conscience? Pour répondre à cette interrogation, nous avons procédé à une étude empirique se divisant en deux phases. Il s'agissait dans un premier temps de compléter un questionnaire permettant de dégager les éléments constitutifs de la conscience historique initiale des participants pour ensuite, dans un second temps, compléter une entrevue dont la forme donnait lieu de discerner une possible évolution de la conscience historique et ses liens avec la pensée historique. Toutefois, suite à notre analyse des questionnaires, force est de constater qu'il est possible, dès la première phase de cette étude, d'entrevoir une esquisse du rapport qu'entretient la conscience avec la pensée. Par conséquent, cet article désire présenter, à partir des résultats tirés de l'analyse de la première phase de cette recherche, une ébauche d'un modèle des interactions des concepts à l'étude. Pour ce fait, nous débuterons par une brève présentation du cadre méthodologique de notre thèse pour ensuite présenter les données issues de l'analyse des questionnaires de recherche. Nous terminerons par une présentation une ébauche du rapport entre la conscience et la pensée historiques qui se dégage de cette analyse.

## **Méthodologie**

Pour répondre aux interrogations issues de notre problématique, il a fallu, dans un premier temps, établir un modèle d'interaction à partir d'une étude documentaire basée sur la philosophie herméneutique où le sens émerge du dialogue entre l'interprète et le texte (Gadamer, 1996). Pendant cette étude, les ouvrages de philosophes, d'historiens, de didacticiens et de psychologues ont été analysés. Parmi ces derniers, notons les travaux de Seixas (2004), Martineau (1999), Laville (2004), Tutiaux-Guillon (2003 ; 2005), Barton (1995), Gadamer (1996), Luckas (1968) et

Rüsen (2004). Cette étude a révélé un rapport d'interdépendance entre la pensée et la conscience historiques. Qui plus est, il est possible d'envisager, si l'on reprend les travaux de Gadamer (1996), que la conscience historique se divise en deux niveaux, un niveau premier (non-réfléchi) et un niveau second (critique). Le rapport entre les deux phénomènes s'établirait ainsi : la conscience historique donnerait sens au travail de la pensée historique pour comprendre le passé; en retour, la pensée historique permettrait à la conscience historique de prendre le recul critique nécessaire pour se libérer de ses a priori et parvenir au second niveau. Le graphique qui suit propose une synthèse de ce rapport.

**Figure 1**  
**Modèle d'interaction entre la pensée et la conscience historiques**



À la suite de la construction de ce modèle, nous avons entrepris une étude empirique à caractère qualitatif visant à valider et à préciser notre compréhension du rapport entre conscience

et pensée historiques. C'est ainsi que nous avons interrogé des élèves de cinquième secondaire (n=149) provenant des plusieurs centres urbains québécois. Les élèves participant à l'étude devaient ainsi répondre à une situation-problème dont le thème était une controverse émergeant de leur présent, mais nécessitant un retour vers le passé pour proposer une solution au problème initial. Trois protocoles de recherche ont ainsi été créés à partir de ce canevas, l'un traitant de la pauvreté dans le monde, un second portant sur la culture et de l'immigration au Québec et un troisième traitant de l'engagement volontaire des jeunes dans l'armée. Lors des rencontres avec les élèves, nous récoltions des participants une réponse initiale au problème sous forme écrite (questionnaire). Puis, lors d'une entrevue en dyade, les élèves étaient amenés, grâce au travail sur des documents historiques (textes, caricatures, photos) à réviser leur jugement initial. À la suite de ce travail faisant appel à leur pensée historique, les participants rédigeaient une réponse finale, ce qui nous permettait d'analyser l'évolution de leur pensée historique et s'ils avaient bel et bien atteint un niveau de conscience historique second. Les données récoltées ont, par la suite, été analysées. Lors de cette étape, le programme NVivo 8 et QDR Minor pour les données de type qualitatif ainsi que le programme SPSS et EXCEL pour les données quantitatives ont été utilisés. En ce qui concerne l'analyse des réponses du questionnaire, cette dernière visait à préciser les éléments de la conscience historique initiale (CH<sup>i</sup>) des participants et à identifier, si cela était possible, les éléments de pensée historique se retrouvant dans leur discours. Lors de cette analyse, nous avons travaillé en catégorisation mixte puisque d'une part, les éléments constitutifs de la conscience et de la pensée historiques avaient déjà été élaborés lors de notre recherche documentaire et que d'autre part, les éléments propres à chacun des protocoles ne pouvaient être déterminés à l'avance. De manière générale, il résulte de l'examen des données du questionnaire non seulement un portrait de la CH<sup>i</sup> des participants mais également, une image du rapport qu'entretiennent la pensée et la conscience historiques.

### **Résultats de l'analyse des questionnaires**

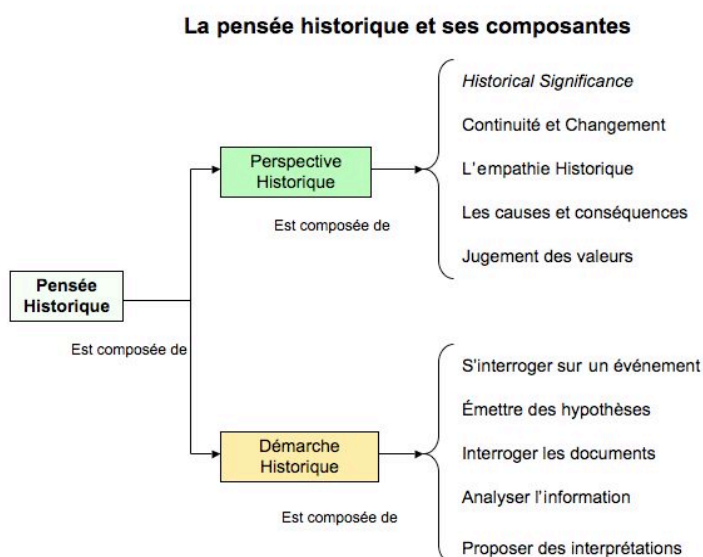
Dans l'optique de présenter une synthèse cohérente des résultats de l'analyse des questionnaires, il ne sera pas question ici de présenter chacune des catégories émergeant du codage des documents de recherche. Au contraire, il semble plus profitable, dans le cadre de ce texte, de proposer un résumé des grandes lignes des résultats tirés de l'analyse. Cela permettra de nous attarder davantage sur la discussion des données. Par conséquent, nous débuterons par

présenter les éléments de pensée historique dégagés des questionnaires, puis nous tenterons d'esquisser le portrait CH<sup>i</sup> des participants. Par la suite, il sera question du rapport que semble entretenir la pensée et la conscience historiques avec un intérêt particulier sur la possibilité d'une évolution de la CH<sup>i</sup> réalisable grâce au travail de la pensée historique.

### **Les éléments de pensée historique dégagés de l'analyse**

Dans le cadre de cette thèse de doctorat, la pensée historique se définit comme : un processus, une suite d'opérations, spécifique à l'histoire visant à venir répondre à une problématique précise par une interprétation prudente des sources et des traces laissées par le passé. Cette dernière se composerait de deux grands éléments : la perspective historique et la démarche historique. La perspective est en quelque sorte un cadre de référence permettant de nuancer la pensée à partir d'une prise en compte de la distance qui existe entre le présent et le passé. La démarche historique, quant à elle, serait basée sur un processus de résolution de problème propre à l'histoire. Cette démarche demande de poser des questions, d'émettre des hypothèses, de les vérifier à l'aide des documents disponibles, d'analyser les données, de les mettre en relation, de les nuancer et de se montrer critique face à leur fiabilité, pour ainsi proposer une solution à la problématique de départ. Ainsi, les éléments qui composent la pensée historique structure le questionnement et oriente l'interprétation des faits du passé. Le modèle complet est synthétisé dans le tableau suivant :

**Figure 2**



Lors de l'analyse des données du questionnaire, force était de constater l'absence des éléments de pensée historique dans la grande majorité des questionnaires complétés. En effet, même si les questions posées aux participants renvoyaient spécifiquement au passé et traitaient d'éléments d'histoire déjà travaillés en classe (exemple : *Expliquer les causes de la pauvreté dans le monde*) peu d'élèves ont été en mesure d'utiliser spontanément les éléments de pensée historique pour répondre à la problématique présentée. Ces derniers ont préféré répondre à nos questions à partir d'éléments issus de leur présent. Ainsi, la pauvreté dans le monde s'explique à partir du manque de ressources naturelles des pays du Tiers Monde et de la présence d'un mauvais gouvernement.

« *Le peu de ressources qu'il y a ne permet pas de fabriquer assez de biens pour les habitants* » Cols051<sup>1</sup>.

« *Les pays du Tiers Monde n'ont pas la chance de pouvoir développer leur économie, car leur pays est souvent dirigé par des dictateurs qui vont prendre l'argent de sa population* » Cols045.

<sup>1</sup> Il s'agit du code attribué à chacun des participants.

Bien que la pensée historique brille généralement par son absence dans les réponses des participants, cette dernière se retrouve épisodiquement au sein des questionnaires analysés. Certains élèves proposent, en effet, des explications fondées sur des composantes de la pensée historique. Les éléments les plus fréquemment retrouvés relèvent des catégories associées aux causes et aux conséquences, à l'empathie historique et aux hypothèses. Toutefois, une analyse détaillée des données tend à démontrer que la maîtrise de ces composantes peut varier d'un élève à l'autre. En effet, certains participants semblent avoir de la difficulté à comprendre la complexité des éléments présents dans leur discours. Par exemple, lorsqu'il est question de causes et de conséquences, plusieurs élèves ne font pas de liens directs entre les causes d'un événement et ses conséquences. Ils présentent soit les causes d'un problème ou bien les conséquences de celui-ci mais, leur discours n'évoque jamais les liens entre ces deux éléments. Il semble, pour ainsi dire, que l'élève emploie une forme incomplète de la composante. Néanmoins, certains élèves affichent une meilleure maîtrise des éléments de pensée historique. Nous pourrions dire que ces éléments se présentent dans une forme plus aboutie puisque l'élève semble en saisir toute la complexité. Ainsi, si nous reprenons notre exemple sur les causes et les conséquences, une forme aboutie sera représentée par la compréhension du chemin causal pour reprendre le terme de Moniot (1993). L'élève serait, par conséquent, conscient des liens étroits entre les causes d'un événement et ses conséquences. La double forme des éléments de pensée historique (incomplète et aboutie) n'est pas exclusive, dans nos données, à la catégorie des causes et des conséquences. Au contraire, l'ensemble des éléments constitutifs de la pensée historique apparaît suivre cette tendance.

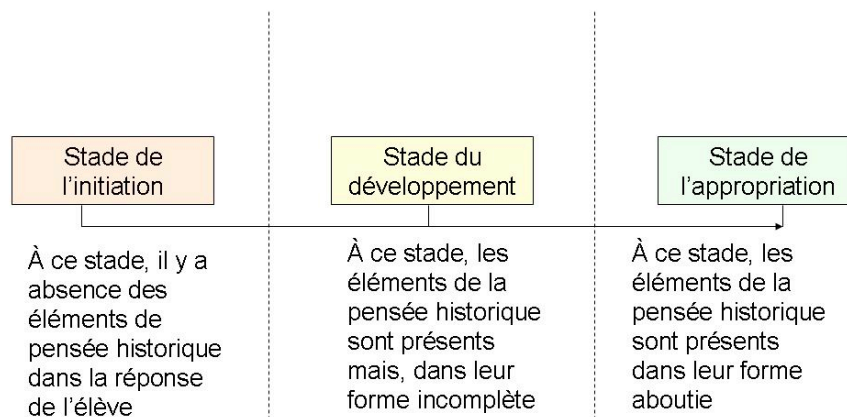
Les résultats de cette analyse laissent supposer que lors de l'apprentissage de la pensée historique, les élèves cheminent à travers trois stades d'évolution : le stade d'initiation, le stade du développement et le stade de l'appropriation. Au stade de l'initiation, les éléments de la pensée historique ne sont pas présents dans le discours de l'élève puisque ce dernier débute son apprentissage de cette forme de pensée. Au stade du développement, l'élève tend à user d'une forme incomplète des éléments de pensée historique. À ce stade, l'élève serait au milieu du développement des composantes de sa pensée. Puis, au stade de l'appropriation, il est possible de constater une forme plus aboutie des composantes dans le discours des participants. Ces derniers sont, par conséquent, capables de référer aux éléments de la pensée historique pour répondre au



questionnement proposé. Si nous reprenons l'exemple des causes et des conséquences pour illustrer ce modèle : au stade de l'initiation élèves ne voient pas les causes dans le passé ni leurs conséquences dans le présent, au stade du développement, les élèves proposent des causes mais, n'arrivent toujours pas à comprendre leurs conséquences ou vice versa et finalement au stade de l'appropriation, les élèves sont en mesure d'expliquer les relations entre les causes et les conséquences des événements historiques. Le tableau suivant propose une synthèse des trois stades de développement de la pensée historique :

**Figure 3**

**Les trois stades de l'apprentissage des éléments de pensée historique**



Selon nos données, il semblerait que la grande majorité des élèves participants à ce projet soient encore au stade de l'initiation puisque leurs réponses ne présentent pas d'éléments attribuables à la pensée historique. Les élèves qui, quant à eux, proposent une réflexion historique se situent surtout au stade du développement. Peu d'élèves dans notre échantillon semblent avoir atteint le stade de l'appropriation.

**Le portrait de la conscience historique initiale des participants**

Maintenant que nous avons présenté une synthèse de l'analyse de la pensée historique telle que dégagée des données du questionnaire, il sera question de la conscience historique

initiale des participants. La conscience historique est comprise dans notre thèse de doctorat comme la capacité propre à l'humain de questionner son passé pour ainsi comprendre son présent et envisager son futur (triade passé-présent-futur). De manière générale, la conscience historique est une compréhension du temps qui exerce une influence sur le développement identitaire d'un individu et sur sa compréhension des valeurs véhiculées par sa société. Cette conscience historique, selon notre modèle, se diviserait en deux niveaux : un niveau non-réfléchi et un niveau critique. L'analyse des questionnaires visait à définir la CH<sup>i</sup> des participants à partir des éléments qui la composent, c'est-à-dire la compréhension du temps, la compréhension de l'identité dans le temps et la compréhension des valeurs sociales dans le temps. Dans le cadre de ce texte, nous nous concentrerons plus particulièrement sur l'analyse de la compréhension du temps puisque cette dernière nous semble être la plus révélatrice du rapport qui nous intéresse.

De manière générale, il se dégage des données un portrait relativement homogène de la conscience historique des élèves. L'analyse que nous avons effectuée tend à démontrer que la conscience historique initiale des élèves est en fait une « conscience » du présent et non une conscience historique. En effet, les liens entre le passé et le présent sont pour la majorité des participants inexistantes. L'identité et les valeurs se construisent à partir des événements concrets du quotidien et deviennent ainsi des carcans dont il est difficile de se dégager. L'élève ne semble pas être en mesure de faire face aux changements inévitables qui se produiront tant au niveau de leur identité sociale que de leur système de valeurs puisque ces derniers n'admettent pas la possibilité d'une évolution de ces éléments dans le temps. La conscience historique des élèves serait donc une conscience historique non-réfléchie qui s'attarde à un premier niveau de compréhension du monde fondé sur le concret et le quotidien.

Toutefois, l'analyse des textes de certains élèves révèle une vision plus complexe du temps et par conséquent une conscience historique de niveau réfléchi. Nos données laissent effectivement entrevoir la possibilité d'une quadruple compréhension du temps chez nos participants. Cette quadruple compréhension se diviserait entre une vision de stabilité, une vision cyclique, une vision de rupture et une vision d'évolution. La vision de stabilité se définit comme la symbiose du passé et du présent où le concept d'évolution n'a pas lieu d'être. C'est-à-dire qu'il n'y aurait pas d'évolution (tant positive que négative) ou de changement entre les faits du passé

et ceux du présent. La vision cyclique du temps se décrit, quant à elle, comme une répétition d'une série régulière d'événements à travers l'histoire. Le temps et l'histoire sont représentés sous la forme d'un cercle vicieux. Contrairement à la vision de stabilité ou à la vision cyclique, la vision de rupture dissocie complètement le passé du présent à un point tel, que le passé n'a aucun impact sur le présent. Finalement, la vision d'évolution, comme son nom l'indique, regroupe les unités de sens qui voient entre passé, le présent et le futur un lien de continuité ou de changements positifs (idée de progrès) ou négatifs (idée de déclin). Cette dernière compréhension du temps serait la plus complexe puisque l'élève semble pouvoir établir des liens à la fois de continuité et de rupture entre les événements du passé et ceux du présent. De ce fait, la conscience historique non-réfléchie des participants pourrait s'illustrer à partir de l'absence d'une prise en compte des liens étroits entre le passé, le présent et le futur tandis que la conscience historique réfléchie serait à même de constater l'évolution entre le passé et le présent pour ainsi envisager le futur.

Si la majorité de nos participants font preuve d'une conscience historique non-réfléchie et que peu d'entre eux semblent avoir atteint un stade de conscience historique réfléchie, que dire de ceux qui proposent une compréhension du temps encore lacunaire ? En effet, il est difficile d'associer la conscience historique de ces élèves à un niveau non-réfléchi, car il y a prise de conscience des effets du temps sur les événements du présent. Toutefois, il est également difficile d'affirmer que ces élèves ont atteint le stade de conscience historique critique puisque leur compréhension du temps tend à rejeter soit la notion de continuité ou soit celle de changement. Ces conclusions nous laissent envisager la possibilité de stades de développement nécessaires à l'évolution de la conscience historique. Toutefois, une question demeure, quel est le moteur qui permet à l'élève de développer une conscience historique critique?

### **Première esquisse d'un rapport entre la pensée et la conscience historiques**

Suite à l'analyse de la compréhension du temps, nous avons procédé à une analyse croisée des éléments de pensée historique et des éléments de conscience historique dans l'objectif de mieux comprendre la nature du développement de la conscience historique. Cette analyse a permis de constater une relation entre la compréhension du temps chez les élèves et la présence d'éléments de pensée historique dans leurs réponses. Ainsi, les élèves dont la conscience

historique est de niveau non-réfléchi, sont également ceux qui font le moins preuve de pensée historique. D'ailleurs, ces derniers appartiennent pour la majorité au stade de l'initiation de la pensée historique. Les élèves qui, quant à eux, proposent une vision du temps ou bien stable, cyclique ou en rupture tendent à appartenir au stade du développement des éléments de pensée historique, car ces derniers ne semblent pas avoir complètement maîtrisé les éléments de la pensée historique. Ce manque de maîtrise semble s'illustrer par une compréhension du temps qui n'admet pas à la fois la continuité et le changement. Finalement, les élèves, et ils sont rares (seulement sept sur 149), dont les réponses tendent à démontrer une appartenance au stade de l'appropriation des éléments de pensée historique sont également ceux qui proposent une vision d'évolution du temps.

Les résultats de cette analyse tendent à démontrer une corrélation entre le niveau de développement de la pensée historique des élèves et le niveau de développement de leur conscience historique. Ainsi, plus un élève maîtriserait les éléments de pensée historique plus il serait conscient de la nature complexe du temps et de l'influence du passé sur son présent. Il existerait, par conséquent, un lien fondamental entre la pensée historique et la conscience historique puisque c'est par l'étude et la maîtrise des éléments de pensée historique qu'un élève serait en mesure d'atteindre un niveau de conscience réfléchi. Sans le travail des composantes de la pensée historique, il serait difficile pour un élève de développer une conscience historique réfléchi. L'absence des éléments de pensée historique dans les réponses de nos participants pourrait donc, en partie, expliquer pourquoi la majorité d'entre eux font preuve d'une conscience historique non-réfléchi lorsqu'ils résolvent un problème du présent dont les sources se situent dans le passé.

## **Conclusion**

En conclusion, les données issues des questionnaires tendent à démontrer la possibilité d'une relation entre la pensée et la conscience historiques. De plus, ces données laissent supposer que le développement des éléments de la pensée historique serait nécessaire à la passation d'une conscience historique non-réfléchi à une conscience historique réfléchi. Toutefois, les détails de ce rapport sont encore vagues. Comment la pensée historique vient-elle influencer la conscience historique des élèves ? Est-ce que la conscience historique a une influence sur le

développement des éléments de la pensée ? Comment qualifier l'évolution de la conscience historique ? Toutes ces questions peuvent difficilement être expliquées par la seule analyse des questionnaires. Il semble donc nécessaire pour parvenir à une compréhension détaillée du rapport à l'étude de se tourner vers les données issues de l'analyse des entretiens puisque ces dernières pourront, peut-être, apporter un éclairage satisfaisant à ces questions.

## **Bibliographie**

- ANGVIK, M. (2001). « Youth and History – An Important Subject for Empirical Research » dans, LEEUW-ROORD, J. (ed.), *History for Today and Tomorrow, What does Europe mean for School History?*, Hamburg, Körber-Stiftung : 249- 274.
- ASHBY, R. ET P. LEE (1987). « Children's Concepts of Empathy and Understanding in History » dans PORTAL, C. (ed.). *The History Curriculum for Teachers*, New York, The Falmer Press.
- BARTON, K. C. (2002). « Oh That's a Tricky Piece! » : Children Mediated Action, and the Tools of Historical Time. », *Elementary School Journal*, 103 (2) : 161-185.
- BARTON, K. C. (2001). « Primary children's understanding of the role of historical evidence : Comparisons between the United States and Northern Ireland », *International Journal of Historical Learning, Teaching, and Research*, 1 (2) : 21-30.
- BARTON, K. C. (1997a). « History It can be Elementary. An Overview of Elementary Students' Understanding of History », *Social Education*, 61 (1) : 13-16.
- BARTON, K. C. (1997b). « I just kinda know » : Elementary students' ideas about historical evidence », *Theory and Research in Social Education*, 25 (4) : 407-430.
- BARTON, K. C. (1995). « My mom taught me » : The Situated Nature of Historical Understanding », *texte présenté à l'AERA de 1995*, San Francisco, Californie.
- BILLMAN-MAHECHA, E. et M. HAUSEN. (2006). « Empirical Psychological Approaches to the Historical Consciousness of Children » dans STRAUB, J. *Narration, Identity, and Historical Consciousness*, New York, Berghahn Books : 163-186.
- BORRIES, B. von. (2000a). « Narrating European History », dans S. MACDONALD (dir, aidée de K. FAUSSER), (2000). *Approaches to European Historical Consciousness : Reflections and Provocations*, Hambourg, Édition Körber-Stiftung : 152-162.
- BORRIES, B. von. (2000b). « Methods and Aims of Teaching History in Europe. A Report on Young and History » dans STERN, P. N., SEIXAS, P. and S. WINEBURG (eds.), *Knowing, Teaching and Learning History*, New York, New York University Press : 246-261.

- BORRIES, B. von. (1997). « Linking Time Levels in Historical Consciousness. Interpretations of the Past, Perceptions of the Present and Expectations of the Future by East and West German Youth » dans J. LÉTOURNEAU (dir.), *Le Lieu identitaire de la jeunesse d'aujourd'hui, Étude de cas*, Montréal, L'Harmattan : 139-174.
- BRUNER, J. S. (2006). « Past and Present as Narrative Constructions » dans STRAUB, J. *Narration, Identity, and Historical Consciousness*, New York, Berghahn Books : 23-43.
- CASE, R. and M. DENOS (2006). *Teaching about Historical Thinking, Tools for Historical Understanding*, Vancouver, The Critical Thinking Consortium, 107p.
- CHARLAND, J.P. (2003). *Les élèves, l'histoire et la citoyenneté : enquête auprès d'élèves des régions de Montréal et de Toronto*, Québec, PUL, 333p.
- EPSTEIN, T. L. (1997). « Sociocultural Approaches to Young People's Historical Understanding », *Social Education*, 61 (1) : 28-31.
- ÉTHIER, M-A. et J-F., CARDIN, (2004). « La conscience citoyenne des jeunes au Québec », *Traces*, 42 (3) : 17-24.
- GADAMER, H. G. (1996). *Le problème de la conscience historique*, Édition établie et traduite par Pierre Fruchon, Paris, Édition du Seuil, 91p.
- HALBWACHS, M. (1950). *La mémoire collective*, Paris, Presse Universitaire de France, 170p.
- HEIMBERG, C. (2002). *L'histoire à l'école : Modes de pensée et regard sur le monde*, Issy-les-Moulineaux, ESF Editeur, 125p.
- KÖLBL C. (2004). *Towards a developmental psychology of historical consciousness*, CSHC Visiting Scholar Lecture, Faculty of Education, UBC.
- LACOUSIERE, QUEBEC, RAPPORT DU GROUPE DE TRAVAIL SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE. (1996). *Se souvenir et devenir*, Québec, Ministère de l'éducation, 80p.
- LAVILLE, C. (2004). « Historical Consciousness and Historical Education: What to Expect from the First for the Second », dans SEIXAS, Peter. (ed.). *Theorizing Historical Consciousness*, Toronto, University of Toronto Press : 165-182.
- LAVILLE, C. (2003). « Pour une éducation historique critique, qu'attendre du courant de la conscience historique? » dans TUTIAUX-GUILLON, N. et D. NOURRISSON. « Identité, Mémoire, Conscience Historique », Saint-Étienne, Publications de l'Université Saint-Étienne, 13-25.
- LAVILLE, C. (1975). « Psychologie de l'adolescent et enseignement historique : le problème de la pensée formelle », *Cahiers de Cléo*, 43/44 : 33-42

- LAUTHIER, N. (1994). « La compréhension en histoire : un modèle spécifique », *Revue française de pédagogie*, 106 : 67-77.
- LETOURNEAU, J. and C. LAVILLE. (2006) "La conscience historique comme objet d'étude au Canada et au Québec", *Historiens et Géographes* 396 (Paris), pp. 259-261
- LEEuw-ROORD, J. (ed.). (2001). *History for Today and Tomorrow, What does Europe mean for School History?*, Hamburg, Körber-Stiftung : 344p.
- LEEuw-ROORD, J. « Working with History : Developing European Consciousness » dans, S. MACDONALD (dir, aidée de K. FAUSSER), *Approaches to European Historical Consciousness : Reflections and Provocations*, Hambourg, Édition Körber-Stiftung : 114-124.
- LEEuw-ROORD, J. (dir.). (1998). *The State of History Education in Europe. Challenges and Implications of the « Youth and History » project*, Hambourg, Édition Körber-Stiftung : 203p.
- LUKACS, J. (1968). *Historical Consciousness or the Remembered Past*, New York, Schocken Books : 409p.
- MACDONALD, S. (dir, aidée de K. FAUSSER), (2000). *Approaches to European Historical Consciousness : Reflections and Provocations*, Hambourg, Édition Körber-Stiftung : 175p.
- MARTINEAU, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser...*, Montréal, L'Harmattan : 400p.
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION, DU SPORT ET DES LOISIRS DU QUÉBEC (MELS), (2003) *L'école, tout un programme, programme de formation au premier cycle du secondaire*, chapitre 7 : 337-368.
- MONIOT, H. (1993). *Didactique de l'histoire*, Paris, Nathan, 247p.
- NORA, P. (1984). *Les Lieux de mémoire* (tome 1 : La République), Paris, Gallimard.
- RÜSEN, J. (2004). « Historical Consciousness : Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development » dans SEIXAS, P. *Theorizing Historical Consciousness*, Toronto, University of Toronto Press : 62-85.
- SANDWELL, R. (ed.). (2006). *To the Past : History Education, Public Memory and Citizenship in Canada*, Toronto, University of Toronto Press, 131p.
- SANDWELL, R. (2005a). « The Great Unsolved Mysteries of Canadian History: Using a web-based archives to teach history », *Canadian Social Studies*, 39, (2). Accessible sur le Web à l'adresse suivante : [http://www.quasar.ualberta.ca/css/Css\\_39\\_2/ARSandwell\\_unsolved\\_mysteries.htm](http://www.quasar.ualberta.ca/css/Css_39_2/ARSandwell_unsolved_mysteries.htm)  
 Visité la dernière fois le : 20/10/2008.

- SANDWELL, R. (2005b). « School history versus the historians », *International Journal of Social Education*, 30 (1) : 9-17.
- SEIXAS, P. (2006). « What is Historical Consciousness » dans SANDWELL, R. (ed.). *To the Past : History Education, Public Memory and Citizenship in Canada*, Toronto, University of Toronto Press : 11-22.
- SEIXAS, P. (2005). « Historical Consciousness : The Progress of Knowledge in a Postprogressive Age » in STRAUB, J. *Narration, Identity, and Historical Consciousness*, New York, Berghahn Books : 141-162.
- SEIXAS, P. (2004). *Theorizing Historical Consciousness*, Toronto, University of Toronto Press.
- SEIXAS, P. (1996). « Conceptualizing the Growth of Historical Understanding », dans OLSON David, R. et Nancy TORRANCE (eds.). *The Handbook of Education and Human Development*, Oxford, Blackwell : 765-783.
- SEIXAS, P. et P. CLARK. (2004). « Murals as Monuments : Students' Ideas about Depictions of Civilization in British Columbia », *American Journal of Education*, 110 : 146-171.
- STEARN, P.N., SEIXAS, P ET S. WINEBURG. (2000). *Knowing, Teaching and Learning History*, New York, New York University Press : 482p.
- STRAUB, J. (ed.). (2006). *Narration, Identity, and Historical Consciousness*, New York, Berghahn Books : 280p.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2005). « History Teaching in France : Questions and Perspectives in the Field of Historical Consciousness », article retrouvé sur le site de l'IUFM de Lyon : <http://www.lyon.iufm.fr/>  
 Visité la dernière fois le 20/10/2008.
- TUTIAUX-GUILLON, N. et D. NOURRISSON, (2003). *Identité, Mémoire et Conscience Historique*, Saint-Étienne, Publications de l'Université Saint-Étienne.
- VANSLEDRIGHT, B. (2002). *In Search of America's Past : Learning to Read History in Elementary School*, New York : Teachers College Press, 189p.
- WERTSCH, J.V. (2000). « Beliefs and Knowledge in History », dans STEARN, P.N., SEIXAS, P ET S. WINEBURG. *Knowing, Teaching and Learning History*, New York, New York University Press : 38-50.
- WINEBURG, S. (2006). « The Psychological Study of Historical Consciousness » dans STRAUB, J. *Narration, Identity, and Historical Consciousness*, New York, Berghahn Books : 187-210.



WINEBURG, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts : Charting the Future of Teaching the Past*, Philadelphia, Temple University Press : 255p.