

# LA RECHERCHE EMPIRIQUE EN ÉDUCATION HISTORIQUE MISE EN PERSPECTIVE ET ORIENTATIONS ACTUELLES

CHRISTIAN LAVILLE

Dans ce texte, il s'agit de souligner les tendances principales qui paraissent marquer la recherche en enseignement et apprentissage de l'histoire, de tenter d'en dégager l'apport et le sens et de voir comment elles révèlent une vision sociale.

Devant la somme, considérable, des recherches, il a fallu fixer quelques limites :

a) il sera essentiellement question de recherche empirique. Ce qui ne signifie pas que nous sous-estimons d'autres types de recherche, et surtout pas la recherche spéculative, dont on sait l'importance dans notre domaine<sup>1</sup> ;

b) comme l'intention principale est de dégager les tendances de recherche, nous ne nous arrêterons pas aux méthodes, sauf dans les cas où elles seraient révélatrices des tendances<sup>2</sup> ;

c) pour mettre les tendances actuelles en perspective, nous remonterons quelques années en arrière. Mais nous ne tenterons pas de rapporter les centaines de recherches faites depuis lors : quelques-unes seulement, choisies pour leur valeur d'exemple, seront signalées ;

d) sauf rares exceptions, cette sélection a été faite parmi les textes publiés en anglais ou en français. Cela n'exclut pas entièrement les recherches provenant d'autres pays

---

1. Pensons, par exemple, à l'influence d'un ouvrage comme *The Process of Education* de Jerome Bruner (1960), ou encore, plus récemment, aux travaux de Henri Moniot, dont quelques éléments de synthèse ont été publiés dans son *Didactique de l'histoire* (1993).

2. Signalons toutefois que la recherche empirique nous a paru en croissance constante par rapport à la spéculative, et que dans la première les approches qualitatives prennent de plus en plus de place à côté des démarches quantitatives.

que francophones ou anglophones, mais réduit leurs chances d'être prises en considération. Il reste que la production en langue anglaise occupe une place prépondérante dans la réalité de la recherche – pensons à l'abondante production américaine – et on ne peut oublier par ailleurs que la recherche en éducation, qui a pris son envol dans les années 1960, l'a fait inégalement selon les pays ; il n'est que de consulter les sections « recherche » de la bibliographie internationale de didactique de l'histoire (Pellens *et al.* 1994) pour se le rappeler<sup>3</sup>. Ces considérations énoncées, il nous semble que la recherche en éducation historique, durant les décennies récentes, s'est déployée selon deux axes principaux. D'une part, des recherches préoccupées de la façon dont les élèves apprennent ou pourraient apprendre l'histoire ; nous en parlerons sous le titre : l'apprentissage historique des élèves. D'autre part, des recherches sur la nature et le sens de l'apprentissage historique ; nous les présenterons sous le titre : la fonction sociale de l'histoire.

## **L'APPRENTISSAGE HISTORIQUE DES ÉLÈVES**

La recherche relative à l'apprentissage historique a traversé la période et paraît avoir profondément marqué le champ de la recherche empirique en enseignement et apprentissage de l'histoire. De son origine à aujourd'hui, elle a aussi connu une évolution porteuse de signification sociale que nous allons essayer de dégager.

## **LA RECHERCHE AXÉE SUR L'APPRENTISSAGE DU PROCESSUS**

C'est en Grande-Bretagne, principalement, que la recherche sur l'apprentissage historique éclôt à la fin des années 1960, puis fleurit durant les années 1970. Elle répond à trois préoccupations interreliées : l'éducation historique doit former les capacités intellectuelles d'individus autonomes et critiques ; pour cela, faire

acquérir le mode de construction des savoirs – le *processus* – doit primer sur l'acquisition des savoirs construits – le *produit* ; la théorie de Piaget des stades du développement de la pensée logique (pré-opératoire, opératoire concret, opératoire formel) serait un modèle adéquat pour décrire et mesurer l'accès au processus, c'est-à-dire à la pensée historique.

L'élan pour ces recherches est donné par le psychologue E.A. Peel, qui se fait en Grande-Bretagne l'interprète principal de la théorie de Piaget dans le champ de l'éducation ; son projet est d'appliquer aux sciences humaines, à commencer par l'histoire, les conclusions que le psychologue genevois a tirées de ses observations en sciences de la nature et en mathématiques (Peel 1967). C'est un élève de Peel, Roy Hallam, qui conduit les premiers travaux importants en ce sens. À partir de 1966, Hallam essaie de mesurer le degré de développement intellectuel d'élèves en histoire en les soumettant à des tâches de raisonnement historique (Hallam 1967, 1970, 1972). Chaque fois, les résultats obtenus font douter de leurs capacités d'effectuer les raisonnements déductifs – un des attributs principaux de la pensée formelle d'après Piaget – que suppose la pensée historique. Alors que Piaget avait estimé que le stade de la pensée formelle s'atteindrait vers 12 ans, Hallam conclut qu'en histoire il ne s'atteindrait que vers 16 ans sinon 18. Comment alors faire acquérir la pensée historique ? Quand Hallam tente d'intervenir pédagogiquement pour accélérer l'accès au stade formel sur des matières historiques, il n'y réussit que très modestement (Hallam 1979a, 1979b). Les recherches de Hallam inspirent nombre d'autres recherches animées de la même préoccupation, en Grande-Bretagne<sup>4</sup> et ailleurs<sup>5</sup>. Ainsi Margaret Jurd qui, en Australie, présente à des élèves trois sociétés avec chacune une série de caractéristiques choisies, sur lesquelles ils doivent pratiquer des raisonnements historiques (1973, 1978). Là encore les résultats sont médiocres pour ce qui est du degré de développement nécessaire pour effectuer les raisonnements.

Ces recherches connaissent un écho important. En ressort l'idée que l'histoire est une matière trop difficile

3. Autre illustration de ce fait, un chercheur espagnol faisait constater lors d'un congrès récent sur la recherche empirique en enseignement de l'histoire que dans son pays 80 % des recherches de ce type ont été effectuées dans les 15 dernières années. Voir Valls (1998), p. 1.
4. Plus de 20 thèses dans cette perspective en Angleterre seulement. Voir Booth (1980), p. 245.
5. Plusieurs articles font connaître ces recherches hors de Grande-Bretagne. Ainsi Sleeper (1975) et Zacarria (1978) aux États-Unis, Osborne (1975) au Canada, Laville (1975) en Europe francophone.

pour les élèves : « Certains ont même été conduits à la conclusion extrême, écrit Dennis Gunning, que puisque l'histoire contient plein de concepts abstraits, elle ne convient pas du tout à des élèves de moins de 16 ans » (p. 11)<sup>6</sup>. Les enseignants sont désemparés : « Là où les travaux de Hallam ont fait quelque impression, constate à son tour Martin Booth, ce fut de déprimer » (1978, p. 4).

On aurait pu revoir les méthodes de recherche, dans lesquelles plusieurs défauts avaient été constatés. Ainsi, pour mesurer les capacités des élèves à produire du savoir, Hallam ne leur proposait pas des données brutes mais des récits construits sur le modèle des récits de manuels, et compliqués à loisir « pour présenter autant d'informations que possible » (1979a, p. 6). Jurd, de son côté, présentait aux élèves trois sociétés totalement imaginaires, sans rapport aucun avec quelque réalité que ce soit. L'un et l'autre tentaient de reconstruire les catégories de Piaget *a posteriori*, à partir des réponses des élèves, plutôt que d'en avoir établi *a priori* une traduction adaptée à l'histoire ; on se retrouvait alors chez Hallam avec des variables, des équilibres de forces, des systèmes de compensation et d'équilibration... bien étrangers à la nature de l'histoire<sup>7</sup>. Mais, plutôt que de reconsidérer les méthodologies, on blâma le modèle piagétien. Ainsi Martin Booth qui affirma : « Le cadre de connaissance de Piaget est un instrument bien trop limité et restrictif pour analyser le complexe enchevêtrement qui conduit les élèves à penser et à comprendre en histoire. » (1987, p. 27). Quelques chercheurs, pourtant, continuèrent à mener des recherches d'inspiration piagétienne. Ainsi l'Australien Kerry Kennedy, qui conjugue un modèle de traitement de l'information aux principes des stades pour estimer le développement de la pensée historique (1983). De même Denis Shemilt, dans son évaluation du School Council History Project 13-16 (1980) : celui-ci est justement un programme scolaire d'apprentissage de

l'histoire conçu dans l'esprit d'une histoire centrée sur le processus plutôt que sur le produit ; il s'agit de « faire faire de l'histoire » aux élèves, comme on disait alors. Programme d'adoption volontaire, il est largement répandu en Angleterre dans les années 1970. Dans son évaluation des résultats, qui tient compte de la théorie de Piaget pour ce qui est des caractéristiques de la pensée formelle mais en l'ayant auparavant adaptée à l'histoire (p. 44s), Shemilt montre de façon probante qu'il est possible de faire acquérir aux élèves d'importantes capacités de pensée historique. Le portrait des capacités historiques qui en ressort reste probablement le plus précis à avoir été tracé en résultat d'une démarche empirique.

Cette démonstration rassura quelque peu les enseignants et les chercheurs au sujet des capacités des élèves d'apprendre l'histoire, mais pas assez pour poursuivre dans cette voie de recherche. Alors, les recherches suivantes commencent par redéfinir l'histoire et les objectifs de d'éducation historique<sup>8</sup>. Chez Martin Booth, par exemple, le processus logique qui d'hypothèse en vérification d'hypothèse préside à la construction du savoir historique est mis de côté pour faire place à l'imagination créatrice, à la reconstitution par les élèves de pans du passé selon un mode d'association de faits et d'idées nommé « adductif » (Booth 1983, 1993). D'autres, comme Alaric Dickinson et Peter Lee, choisissent de centrer l'explication historique sur les motivations des acteurs, revenant à une vision de l'histoire ignorante des faits de structure et de la variété des forces qui s'exercent dans une situation sociale. Apprendre aux élèves à se mettre à la place des acteurs pour comprendre leurs motivations – l'empathie – devient central dans leur perspective de recherche. Les mots empathie, imagination et compréhension remplacent d'ailleurs progressivement les mots pensée et raisonnement. Les titres même de leurs articles ou

6. Notre traduction. Dans le présent article, toutes les traductions françaises de textes anglais sont de nous.

7. Voir notre critique dans Laville et Rosenzweig (1982).

8. Quelques chercheurs, quand même, poursuivront dans la voie antérieure, préservant l'objectif d'une formation centrée sur l'apprentissage de la pensée historique, mais sans plus procéder généralement en référence à la théorie piagétienne. C'est principalement le cas en milieu anglo-saxon, particulièrement en Grande-Bretagne. Ainsi Peter Knight (1996) qui, sur le mode quasi expérimental, montre que l'enseignement peut accélérer la compréhension du comportement humain du passé et qui conclut sur cette base que l'apprentissage de l'histoire n'offre pas les difficultés soulevées par Hallam. Plus récemment, Rob Williams et Ian Davies (1998) ont publié les résultats d'une petite recherche sur les capacités interprétatives d'élèves, et donc d'un aspect important de la pensée historique, et en ont déduit une hiérarchie de stades, embryonnaire mais prometteuse. Ailleurs, Robert Martineau (1997) a montré, au terme d'une vaste enquête auprès d'élèves et d'enseignants, que la pensée historique est enseignable. Sa preuve : quand les enseignants la comprennent et l'enseignent, les élèves l'acquièrent.

ouvrages en témoignent ; par exemple : « Concept d'empathie des enfants et enseignement de l'histoire » (Ashby et Lee 1987) ; « "Seulement un autre empereur" » : Comprendre les actions dans le passé » (Lee, Dickinson et Ashby 1997)<sup>9</sup>. D'ailleurs, dans ce dernier écrit, qui traite d'une recherche en cours, c'est d'après différents stades d'empathie que les chercheurs ont défini ce qu'ils nomment quand même la « compréhension rationnelle » (*ibid.*, p. 142).

## LA RECHERCHE AXÉE SUR LE PRODUIT

Dans la seconde moitié des années 1980, une nouvelle tendance se dessine, en se justifiant *a contrario* des travaux antérieurs (voir Levstik 1985 ; Downey et Levstik 1988, 1991 ; Wineburg 1996, Brophy 1996). Prenant pour acquis l'échec de la recherche sur l'acquisition de la *pensée* historique, on va se recentrer sur la *compréhension* historique. Ce qu'il faut entendre alors, c'est l'acquisition de savoirs construits, du type de ceux que présentent les manuels – c'est-à-dire une sélection de faits ponctuels et d'interprétations –, plutôt que l'acquisition de la démarche de construction des savoirs en histoire ; autrement dit, acquérir des compréhensions construites par des auteurs, le produit, plutôt que la capacité de construire soi-même des compréhensions, le processus.

C'est aux États-Unis, principalement, que la tendance se dessine. Il est probable qu'elle est inspirée par une inquiétude qui s'est alors répandue dans le pays, celle que les élèves sortent de leurs cours d'histoire « sans rien savoir ». De nombreux témoignages manifestent cette inquiétude. Ainsi l'enquête menée dans les années 1980 par Diane Ravitch et Chester Finn (1987) et qui eut beaucoup d'écho, dans les médias notamment<sup>10</sup>. La même inquiétude existant ailleurs, on verra ce type de recherche répliqué dans d'autres pays.

À la théorie de Piaget, qui a inspiré directement ou indirectement les recherches antérieures, on préfère des théories venues du champ de la linguistique, de la pédagogie de la lecture, et de leur support en psychologie cognitive. Nombre des chercheurs, d'ailleurs, proviennent de ces champs plutôt que de l'histoire ou de l'éducation historique proprement dite<sup>11</sup>. Le récit – c'est-à-dire le produit – est au centre de leurs préoccupations<sup>12</sup> : comment le faire absorber avec compréhension, c'est-à-dire en saisissant le sens que l'auteur a voulu y mettre ? Le mieux, pensent certains, est de raconter une action où un enchaînement causal conduit à une issue explicite. On propose alors de réécrire les manuels en fonction de tels enchaînements. Comme nombre de ces recherches sont faites avec des élèves du primaire, il apparaît chez plusieurs chercheurs que la structure narrative du conte pour enfant, avec son appel à l'imagination, sa mise en valeur de personnages identifiables et ses enjeux moraux, serait un modèle convenable. Voyons quelques exemples de telles recherches. En 1989, Isabel Beck et ses collaborateurs montrent, dans une recherche conduite auprès d'élèves du primaire, que leurs défauts de compréhension des récits de manuels d'histoire tiennent à un manque de connaissances préalables, notamment pour ce qui est du contexte des faits narrés (Beck, McKeown et Gromoll 1989). En 1991, elle et d'autres soumettent à de semblables élèves, d'un côté, des textes originaux de manuel, et de l'autre, des versions réécrites par leur soin des mêmes textes, en ayant porté une attention particulière aux éléments de mise en contexte et aux enchaînements cause-événement-conséquence. Il est montré que les élèves retiennent plus d'informations et d'idées dans les textes réécrits de cette façon (Beck, McKeown, Sinatra et Loxterman 1991 ; McKeown et Beck 1994). Linda Levstik est également une chercheuse venue du champ de la lecture. Dans un exposé de ses perspectives

9. Les titres sont nos traductions.

10. Voir aussi Gagnon et The Bradley Commission (1989).

11. Plusieurs, de fait, insistent sur cette distinction. Ainsi Samuel Wineburg (1999) qui tient à préciser : « Je n'aborde pas ces problèmes en historien, comme quelqu'un qui emploie son temps à reconstruire le passé à partir de documents, mais en psychologue, comme quelqu'un qui conçoit des tâches et des interviews pour éclairer la façon de connaître qui nous sommes aujourd'hui » (p. 490).

12. N'ayant pas eu l'occasion de pratiquer en historien la démarche qui préside à la construction du savoir historique, ces spécialistes sont probablement portés, comme le *vulgum pecus*, à ne voir de l'histoire que le résultat de la démarche, la partie exposée de l'iceberg en quelque sorte, c'est-à-dire le récit. Cette attitude est d'ailleurs favorisée à l'époque par une tendance à revaloriser le récit qui s'est dessinée chez quelques historiens en réaction à ce qu'ils perçoivent comme une déshumanisation de l'histoire. À ce sujet, voir Lawrence Stone, « Retour au récit », *Le Débat*, n° 4, sept. 1980, p. 116-137.

de recherche, elle écrit que « tirant des idées de l'anthropologie culturelle et de la sémiotique, nous plaçons ainsi ce travail principalement psychologique dans un cadre culturel, et nous prenons en compte les théories du récit pour étudier la compréhension historique » (Levstik et Papas 1992, p. 369). Pour elle et ses collaborateurs, il est clair que l'histoire est essentiellement un produit : le récit. D'ailleurs, lorsque dans un livre récent elle explique en quoi consiste la nature de l'histoire, c'est sous ce seul angle que la discipline est vue (Levstik et Barton 1997, p. 1-8).

Pour Levstik, le modèle idéal du récit historique scolaire est celui du conte pour enfant ou du roman historique. C'est de tels récits qu'elle emploie dans ses recherches (Levstik et Papas 1987, Levstik et Barton 1997) et dont elle conclut que les manuels d'histoire devraient être réécrits sur leur modèle, « riches du genre de détails qui soutiennent l'interprétation de l'auteur, mais qui aussi impliquent le lecteur dans le récit » (Levstik et Barton 1997, p. 166). En outre, comme dans les contes, leur fil directeur devrait être un enchaînement causal, car « les théories de la causalité que les enfants tireraient de tels récits historiques pourraient leur fournir un cadre pour interpréter des informations historiques dans d'autres sources » (Downey et Levstik 1988, p. 340). Ailleurs, toutefois, Levstik se montre consciente du risque de simplement faire consommer des récits historiques et propose qu'en outre les élèves soient progressivement initiés à les recevoir de façon critique. Il s'agirait pour cela de leur montrer que les protagonistes des récits ont des perspectives différentes vis-à-vis des événements. De cette façon, l'étude de l'histoire à partir de récits de fiction historique sensibiliserait les élèves à l'analyse et l'interprétation des contenus des manuels d'histoire (Downey et Levstik 1991, p. 404). Mais ça resterait toujours une histoire réduite au récit : le produit.

On retrouve une perspective apparentée chez Peter Lee et ses collaborateurs britanniques dans une recherche en cours (Project CHATA). La recherche porte aussi sur la compréhension du récit historique par des élèves de 7 à 14 ans, mais il s'agit cette fois de leur faire constater la relativité des savoirs historiques. L'appareil expérimental consiste à faire confronter deux récits différents d'un même fait historique, afin que les élèves observent les différences et s'interrogent sur leurs causes. Les chercheurs visent également à identifier, *a posteriori*, des stades de compréhension historique, celle-ci toujours

comprise comme saisie du récit et non comme accès à des capacités de pensée historique (Lee, Dickinson et Ashby 1996, 1997 ; Lee 1998).

De son côté, la chercheuse française Nicole Lautier a voulu reconnaître le cheminement qu'emprunte le raisonnement causal d'élèves du secondaire lorsqu'ils doivent l'exercer sur des faits historiques comme ceux rapportés dans les manuels (Lautier 1994a, 1994b, 1997). Pour les élèves de sa recherche, le fait a de l'intérêt s'il paraît synonyme de changement, et les conséquences du changement semblent plus sujettes à explication que les causes ; quant aux explications, c'est principalement par des analogies qu'ils les construisent.

Sur la causalité encore, plusieurs recherches menées en France à l'Institut national de recherche pédagogique étudient la causalité à partir des textes qui l'expriment et leur réception par les élèves plus qu'en raison de ses modes d'élaboration. « Étudier l'histoire [...] scolaire, c'est étudier en priorité un ensemble de textes », écrit François Audigier (1998, p. 15).

## LA RECHERCHE AXÉE SUR LES REPRÉSENTATIONS

Dans les années récentes, s'est développée une autre tendance qui a rapidement pris de l'ampleur, sinon sous l'angle de l'influence, qu'il est trop tôt pour mesurer, du moins par le nombre de chercheurs qui y contribuent. Pour ces chercheurs, il s'agit de recueillir les représentations que des élèves et des professeurs se font de la discipline historique ainsi que de plusieurs de ses éléments : nature du savoir produit, démarche et validité, principe de causalité, règle de la preuve ou de la démonstration, etc. De la connaissance des représentations des élèves, on espère tirer des indications pour les conduire aux compréhensions voulues ; de celle des professeurs, on veut savoir leurs effets sur les apprentissages des élèves, comment s'en servir au mieux et éventuellement les rectifier. Encore là, la démarche des chercheurs reste plus inspirée par l'approche d'une histoire-récit à faire comprendre que par celle d'un mode de pensée à faire acquérir, bien que le mode de pensée connaisse un retour d'intérêt.

Voyons-en un exemple chez Samuel Wineburg. Celui-ci examine en les comparant comment des historiens experts et des élèves du secondaire exercent leur pensée sur des matières d'histoire : des récits, ainsi que des documents écrits et figurés relatifs à un même fait historique. Bien sûr, il constate ainsi les défauts de raison-

nement des novices par rapport à la démarche heuristique des experts, qu'il décrit en trois opérations – *sourcing*, *corroboration*, *contextualization*<sup>13</sup> –, à quoi s'ajoute une interrogation épistémologique sur les intentions et les stratégies de l'auteur. De là, il propose un modèle pour les apprentissages des élèves, notamment pour ce qui est d'aborder les documents et de s'en servir pour construire un récit plutôt que simplement en consommer un (Wineburg 1991a, 1991b, 1994).

De la même manière, Wilson et Wineburg (1988, 1993), par interviews suivies d'observations en classe, recherchent comment la formation des enseignants en histoire et leur conception de la discipline influencent leur façon de l'enseigner ainsi que la formation que les élèves en retirent. Ils font de même et dans le même esprit pour ce qui est de l'influence des conceptions pédagogiques des enseignants et des pratiques qui en découlent, c'est-à-dire des pratiques enseignantes qui mènent de leurs représentations de l'histoire à celles que les élèves acquièrent (Wineburg et Wilson 1988). On voit l'intérêt de telles recherches pour l'enseignement, mais aussi pour la formation des enseignants<sup>14</sup>.

Dans un ordre d'idée analogue, Ronald Evans étudie les représentations que des apprentis professeurs et leurs élèves se font de la signification de l'histoire, mais en accordant une attention supplémentaire aux idéologies auxquelles les enseignants adhèrent (Evans 1988, 1994). Il en retient que les élèves discernent vite les orientations de leurs enseignants, et aussi qu'ils semblent les adopter largement. Ce pourrait être, explique Evans, l'effet principal de l'enseignement de l'histoire, tant il colore tous les autres (1988, p. 223)<sup>15</sup>.

Mais c'est sur les représentations que les élèves se font de l'histoire – avant et après l'apprentissage – que le plus grand nombre de recherches semble porter.

Bruce VanSledright et Jere Brophy (1992 ; VanSledright 1997), par exemple, commencent par interroger des élèves du primaire sur leurs connaissances d'événements historiques importants et constatent qu'ils savent peu de choses. Mais quand les chercheurs leur demandent de raconter des événements, ils s'aperçoivent que les élèves ont des capacités surprenantes de construire des intrigues de nature historique. Keith Barton (1997), de son côté, cherche à dégager comment évoluent, au cours d'une année d'enseignement, les représentations que des élèves du primaire se font d'une source et de son emploi dans l'établissement d'un récit historique.

Des recherches de ce type, dont tous les auteurs mentionnés jusqu'ici sont nord-américains, se retrouvent dans une variété de pays. Ainsi celle de Ola Halldén (1993) sur les conceptions que les élèves se font de l'histoire qu'ils apprennent en Suède, de la Grecque Théodora Cavoura (1996) sur les représentations causales, de Mario Carretero et ses associés, sur les capacités d'explication historique comparées d'élèves du secondaire et d'universitaires de la région de Madrid (Carretero, López-Manjón et Jacott 1997).

Mentionnons aussi que cette tendance a vu revenir des historiens de formation, à côté des psychologues cognitivistes, dans le champ de la recherche sur le développement de la pensée ou de la compréhension historique. Un article du Canadien Peter Seixas rappelle d'ailleurs les tensions qui existent entre eux du fait que « la plupart des psychologues de l'éducation ne sont pas très à l'aise dans le domaine de l'histoire » (1994a, p. 107 ; voir aussi Seixas 1993). Les propres recherches de Seixas veillent, elles, à se baser sur une conception de l'histoire à jour, comme dans cette recherche sur la compréhension que les élèves se font du sens en histoire dans laquelle il commence par rappeler comment cette conception a évolué dans les dernières années chez les historiens

---

13. *Sourcing* : l'auteur, ses intentions et sa crédibilité ; *corroboration* : la comparaison des informations obtenues avec celles venues d'autres sources ; *contextualization* : clarifier le contexte spatial et temporel du document. En gros, on retrouve là sous d'autres mots ce qu'à une certaine époque on nommait critique interne et critique externe.

14. Ces dernières années, dans le champ général de la recherche en éducation, on a assisté à une multiplication des recherches portant sur les enseignants et la formation des enseignants. Voir Chéné (1999).

15. D'autres recherches s'emploient à comparer les conceptions de l'histoire d'historiens professionnels et d'enseignants d'histoire, en cherchant à construire une définition de l'histoire qui concilie les vues des uns et des autres (Leinhardt 1994 ; Leinhardt, Stainton et Virji 1994). À ce sujet, il est bon de rappeler que l'histoire enseignée a évolué dans une direction qui l'a sensiblement éloignée de la science historique, au point que l'on peut maintenant parler d'une historiographie scolaire, comme François Audigier (1988) l'a bien montré lors d'un des colloques de recherche de l'Institut national de la recherche pédagogique en France puis dans un article avec Colette Crémieux et Nicole Tutiaux-Guillon (1994).

(1994a) ; ou cette autre dans laquelle il examine comment de futurs enseignants abordent l'analyse de sources primaires en vue de leur usage en classe et les difficultés qu'ils rencontrent (1998).

## LA FONCTION SOCIALE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

Dans la recherche en éducation historique, on s'intéresse depuis toujours aux fins poursuivies dans l'enseignement de l'histoire. Une façon de les considérer a longtemps été de procéder à l'analyse des programmes et des manuels. Ce champ de recherche persiste. Mais il est une tendance de recherche plus nouvelle, qui consiste à aller voir chez les récepteurs de l'enseignement historique les effets que cet enseignement a eu sur eux.

### L'ANALYSE DES PROGRAMMES ET DES MANUELS

Le champ de l'analyse des programmes et des manuels est un champ des plus fréquentés, celui des manuels particulièrement. Si on faisait un simple portrait quantitatif de ce type de recherche dans le champ général de la recherche en éducation historique, on verrait certainement qu'il domine par le nombre de travaux. Mais on observerait aussi que les préoccupations des chercheurs varient et que cela n'est pas étranger à la conjoncture sociale.

Dans le cadre de l'unification de l'Europe, par exemple, on a vu se développer une forte préoccupation à propos de l'effet, favorable ou non – mais il paraît évident qu'on le souhaite favorable ! –, que les programmes d'histoire des différents pays pourraient avoir sur la construction d'une conscience européenne. Cela amène entre autres des analyses comparatives des contenus des différents programmes nationaux, comme celle de Robert Stradling (1995). De même, mais au Canada cette fois, l'analyse comparative des programmes d'enseignement de l'histoire des dix provinces, où Christian Laville (1996) montre que ces programmes sont fondamentalement semblables dans leurs objectifs et leurs pédagogies implicites, alors que le préjugé courant laisse croire que des différences entre eux serait ferment des désunions politiques actuelles.

De tels travaux s'intéressent surtout à la fonction d'éducation civique de l'enseignement de l'histoire. Un peu

partout en Occident cette préoccupation est renforcée par le courant de mondialisation actuel, qui invite à repenser la citoyenneté et les identités nationales, mais aussi par la multiplication des courants de migration, qui pose le problème de l'intégration sociale des nouveaux arrivants. Bien que les travaux dans ce champ soient le plus souvent théoriques – et ils sont nombreux sous cette forme –, il s'en trouve aussi des empiriques. À un niveau premier, il peut simplement s'agir de mesurer par enquête la somme des connaissances à valeur d'éducation civique que les élèves ont acquis dans leurs cours d'histoire, comme dans Niemi et Junn (1996) ou Sinatra, Beck et Mc Keown (1992). De telles recherches, on conclut généralement qu'il faut renforcer l'enseignement factuel des contenus.

D'autres recherches se préoccupent de comprendre comment sont confectionnés les programmes d'histoire, de dégager les facteurs qui les orientent et les forces qui pèsent sur eux. La démocratisation des dernières décennies a stimulé cette préoccupation. Le public, de plus en plus, mais surtout les enseignants veulent avoir leur mot à dire dans la confection des programmes. De recherches dans cet esprit, mentionnons deux exemples. Celle de Lana Mara de Castro Siman (1998), où elle cherche à comprendre par analyse des programmes et enquête auprès des enseignants quels furent leurs vues et leur rôle dans un récent changement de programme au Brésil. Le portrait qu'elle en tire montre bien la complexité de toute opération de confection et d'implantation de programme dans une discipline qui comme l'histoire est si sensible aux coordonnées du social. Cette complexité et l'importance du rôle des enseignants est également soulignée dans une recherche menée au Québec (Laville 1998). Examinant cinq changements de programme sur vingt-cinq ans, l'auteur y montre que seuls s'implantent vraiment dans les pratiques scolaires les programmes qui recueillent suffisamment l'agrément des enseignants, quels que soient leur forme, leurs objectifs, leur contenu ou l'autorité dont ils proviennent.

Plus encore que sur les programmes, les recherches sur les contenus des manuels restent nombreuses. Il n'est qu'à dépouiller les listes de thèses dans les universités ou les bibliographies de recherche en didactique de l'histoire pour le constater<sup>16</sup>. Nous-même en avons effectué plusieurs (1991, 1992b, 1993, 1994, 1995). De telles

16. Voir par exemple dans Pellens *et al.* (1994).

recherches sont très sensibles à l'« air du temps », c'est-à-dire aux courants de pensée ou aux préoccupations qui traversent une société à un moment donné. Souvent, on y recherche ce que l'on sait d'avance y trouver, mais que l'on préférerait n'y pas voir. Ainsi toutes ces recherches faites dans les décennies d'après-guerre et jusqu'à aujourd'hui (avec de moins en moins de fréquence cependant) sur la présence de sentiments nationalistes dans les manuels ; ou celles qui recherchaient dans une perspective comparative les représentations négatives que les manuels nationaux projettent sur une ou plusieurs autres nations. Les recherches menées au Georg-Eckert-Institut en Allemagne sont championnes dans ce genre, en ayant reçu le mandat du Conseil de l'Europe et de l'Unesco. Il serait difficile d'en nommer toutes les productions, et même d'en choisir quelques-unes, tant elles sont nombreuses, mais il est facile de les repérer à travers *Internationale Schulbuchforschung / International Textbook Research*, la revue de l'institut<sup>17</sup>.

Depuis quelque temps, on a vu se multiplier les travaux sur la place faite aux minorités dans les manuels. Par exemple sur celle faite aux femmes (Osler 1994 ; Commeyras et Alvermann 1996), ou aux Amérindiens (Vincent et Arcand 1979 ; Laville 1991, 1992b). Les grands anniversaires historiques amènent d'autres analyses de contenu des manuels. Il s'agit parfois d'entreprises internationales, où la vision comparatiste s'ajoute à l'analyse factuelle. Ainsi, pour le 500<sup>e</sup> anniversaire de l'arrivée de Colomb en Amérique (Siller 1992), le 200<sup>e</sup> anniversaire de la Révolution française (Riemenschneider 1994, Laville 1994), le 25<sup>e</sup> anniversaire de la mort du Général de Gaulle (Vaïsse 1995, Laville 1995). L'actualité et les enjeux sociaux amènent d'autres recherches encore. Par exemple, l'influence croissante de l'Islam dans le monde a conduit à rechercher la place qui lui est faite dans les manuels et dans l'enseignement de l'histoire (Fürnrohr 1984) ; les tensions au Moyen-Orient ainsi que les relations post-coloniales et les flux

migratoires ont amené à se pencher sur l'image de l'autre au pourtour de la Méditerranée (Al Ashmawi 1996). S'inscrivent de la même façon dans les enjeux de l'actualité des recherches comme celle de Lerner, Nagai et Rothman (1995) : face au projet très libéral de normes nationales pour l'enseignement de l'histoire aux États-Unis (les *National Standards in History*), les auteurs examinent les manuels en usage pour démontrer, dans une optique conservatrice et néolibérale, qu'on est déjà allé trop loin.

Beaucoup de ces recherches conduisent, il faut le dire, à des conclusions qu'on croirait connues d'avance. Qui penserait, par exemple, que les femmes avaient une place de choix dans les manuels des années 1950 ? De toute façon, chacun sait que les manuels pas plus que les programmes ne sont l'enseignement et qu'il serait naïf de présumer leurs effets. La formation du simple fait de leur contenu factuel. Entre les programmes et les manuels d'une part, et les élèves de l'autre, il existe bien des médiations. Outre que les cours d'histoire ne sont pas les seules sources d'apprentissage historique<sup>18</sup>. En fait, pour juger de l'effet des manuels, mais aussi des autres sources et facteurs d'enseignement, il est important d'aller rechercher ce que les élèves en retiennent<sup>19</sup>. C'est l'objet de recherches sur la conscience historique, un champ de recherche qui s'est dessiné dans les dernières décennies et qui reçoit un intérêt croissant.

## LA RECHERCHE SUR LA CONSCIENCE HISTORIQUE

La recherche sur la conscience historique (que certains préfèrent nommer mémoire historique ou mémoire collective) est un champ de recherche où historiens et didacticiens de l'histoire se rencontrent. Cette rencontre est depuis longtemps acquise en Allemagne, où justement la didactique de l'histoire est définie comme l'étude de la conscience historique (*Geschichtsbewußtsein*). On l'a vu apparaître plus récemment dans l'espace francophone, suite aux importants travaux

17. En collaboration avec le Conseil de l'Europe, l'Institut a publié un ouvrage de méthodologie de la recherche sur les manuels (Boudillon 1992). Sur cette question des méthodes d'analyse des manuels, on lira aussi avec intérêt l'article de Dillabough et McAlpine (1996), où il est plaidé pour une révision des modes de recherche pour qu'ils impliquent étroitement les minorités concernées (dans leur cas les Amérindiens du Canada).

18. Nous avons discuté ce point dans Laville (1992a).

19. À noter qu'il existe également, bien que plus rarement, des recherches sur les manuels qui s'intéressent à leur appareil didactique plutôt qu'à leur contenu factuel. Ainsi la recherche de Bataillon (1998) sur le mode d'expression de la causalité dans les manuels d'histoire de différentes époques.



dirigés par Pierre Nora (1984-1995) sur les lieux de mémoire. Maintenant, on retrouve de telles études un peu partout.

Il ne s'agit plus de présumer, par analyse des programmes et des manuels, les effets de l'enseignement de l'histoire, mais d'aller rechercher ces effets où ils se trouvent réellement, c'est-à-dire dans l'esprit de ceux qui ont reçu l'enseignement. Et cela sans limiter, par ailleurs, les sources d'apprentissage historique à l'enseignement reçu à l'école. Car on est désormais conscient que d'autres instances – la famille, les médias, le cadre et les circonstances diverses de vie, etc. – sont également des sources importantes d'apprentissage historique. La plus vaste recherche de ce genre est sans aucun doute celle dirigée, dans les années 1990, par le Norvégien Magne Angvik et l'Allemand Bodo von Borries (1997). Il s'agit d'une enquête menée dans 25 pays d'Europe plus Israël, la Palestine et la Turquie auprès de 32 000 jeunes de 15 ans pour connaître, à l'aide d'un questionnaire élaboré, le contenu de leur conscience historique<sup>20</sup>. Celle-ci est définie comme « une relation complexe entre interprétations du passé, perceptions du présent et espoirs pour l'avenir » (p. A 36); la conscience historique serait alors le degré de conscience de la relation entre le passé, le présent et l'avenir. L'enquête montre, entre autres, que si la conscience historique s'appuie sur l'enseignement de l'histoire reçu, elle dérive également de bien d'autres facteurs, dont le milieu de vie et les médias ne sont pas les moindres<sup>21</sup>. Malgré son ampleur, toutefois, la recherche apporte moins de réponses qu'elle ne pose de questions nouvelles et il est à prévoir qu'elle sera répliquée maintes fois, et que bien d'autres recherches dans cette perspective s'ensuivront.

En Europe, les enjeux liés à l'intégration des différents pays de l'Union invitent de façon particulière à mener des recherches sur la conscience historique, une conscience historique que l'on s'empresse déjà de qualifier d'« européenne », d'ailleurs, comme dans le titre d'un récent ouvrage qui souligne bien la nature des enjeux en

question (Sharon Macdonald 2000). Hors d'Europe, où des recherches de ce type sont également en progression, divers autres facteurs se conjuguent pour les inspirer. Ainsi l'actuelle mondialisation économique – et même politique, dans une certaine mesure, suite à l'effondrement du bloc de l'Est –, l'accélération et la diversification des migrations, le multiculturalisme croissant de nos sociétés, l'affirmation montante de communautés minoritaires dans des cadres nationaux, etc. Pour quelques exemples de tels travaux, mentionnons la recherche de Peter Seixas (1993) sur le poids des apprentissages historiques effectués dans les familles en milieu de minorités culturelles au Canada par rapport au poids de l'apprentissage scolaire; ou celle menée en Estonie par Peeter Tulviste (1994), qui montre combien l'histoire scolaire résiste mal à la concurrence de l'enseignement informel reçu hors de l'école; ou encore celle dans laquelle Sam Wineburg (2000) recherche la perception que de jeunes Américains se font de leur historicité personnelle ainsi que les sources de celle-ci, notamment en comparant la conscience que des parents ont de leur histoire vécue à celle, apprise, de leurs enfants; ou pensons au vaste sondage mené par Dave Thelen et Roy Rosenzweig pour savoir comment leurs compatriotes américains comprennent le passé et comment, surtout, ils s'en servent dans leur vie (Rosenzweig 2000)... Certaines de ces recherches ouvrent sur des perspectives comparatives de grand intérêt du fait de la diversité des populations observées, comme dans les travaux de Bogumil Jewsiewicki et de Jocelyn Létourneau (Létourneau 1997, Jewsiewicki et Létourneau 1998) menés au Québec, au Zaïre, en Pologne et ailleurs.

En conclusion, que retenir de ce survol des tendances récentes et actuelles de la recherche en éducation historique?

Du côté des apprentissages, la recherche s'est d'abord intéressée au développement de la pensée historique,

20. Voir également, publié en ouvrage indépendant, la partie française de l'enquête avec son analyse (Tutiaux-Guillon et Mousseau 1998).

21. Rapportant des fruits de sa recherche de thèse, Nicole Tutiaux-Guillon (1999) arrive à des conclusions semblables : dans les raisonnements que les élèves appliquent au social, la part des acquis scolaires est mince. « Présumer qu'enseigner les faits historiques induit une compréhension du social sur laquelle s'appuieront les hommes demain, parce qu'ils ont été élèves aujourd'hui, écrit-elle, paraît hasardeux au vu de la précarité des acquis et de leur individualisation. » (p. 64). Coman (1999) a fait des observations analogues en Grande-Bretagne. Mais Goalen (1999) y a observé le contraire pour ce qui est de l'acquisition des valeurs utiles à la vie démocratique et des savoirs qui les fondent. Il conclut, prudemment : « Nous ne suggérons pas que l'histoire toute seule peut amener des transformations démocratiques chez ceux qui l'étudient, mais qu'il est possible que l'histoire telle qu'elle a été expérimentée par les élèves dans cette étude reflète et aide à étayer les valeurs démocratiques dans la société en général » (p. 38).

c'est-à-dire à l'acquisition par les élèves d'un ensemble d'opérations intellectuelles du type de celles qu'exerce l'historien. On le faisait dans la perspective d'un enseignement de l'histoire visant à former des individus autonomes et critiques, et pour cela capables d'exercer les opérations en question. Puis, de l'apprentissage de la pensée, on s'est orienté vers celui du discours, principalement les récits de manuels. Le concept de compréhension historique a supplanté progressivement celui de pensée historique. De la perspective d'un enseignement de l'histoire visant à former des gens aptes à construire des savoirs, la recherche a évolué vers la perspective d'un enseignement de l'histoire pour consommateurs de savoirs. Le produit plus que le processus est devenu l'enjeu de l'apprentissage.

Du côté de la fonction sociale de l'éducation historique – le « ce à quoi sert l'histoire » –, on continue à l'étudier à travers de nombreuses analyses de programmes et de manuels. On a vu les questionnements évoluer selon les intérêts du moment. De ces analyses, on tire des présomptions sur les effets qu'auraient les programmes et surtout les manuels en termes d'éducation historique et sociale des élèves. Mais, dans les dernières années, on est devenu attentif au fait que les contenus d'enseignement n'assurent pas les résultats de l'apprentissage, que bien d'autres facteurs que les manuels et les contenus des cours d'histoire contribuent à la formation historique des élèves. Alors, plutôt que de continuer à présumer cette formation en examinant ses coordonnées en amont, on s'est mis à étudier ses effets réels en aval. D'où cette tendance actuelle et très vivante des recherches sur la conscience historique. Ainsi, à partir de l'information obtenue sur les contenus de la conscience historique, on devrait pouvoir connaître et comprendre les facteurs qui les ont amenés, dont ceux dérivant de l'enseignement de l'histoire.

Notons en passant que cette tendance de recherche n'est pas adverse de celle des recherches sur la compréhension historique, en ce sens que quand on tente de remonter vers les sources des effets constatés, c'est encore, le plus

souvent, vers des récits et autres savoirs construits que l'on se dirige. Autrement dit, qu'ont-ils consommé, se demande-t-on, pour en arriver là ?

Terminons en signalant que ce survol des tendances de la recherche nous a fait nous poser une autre question : de quel apport les recherches sont-elles pour la réalité de l'éducation historique ? Leur apport ne nous a pas paru évident. Il nous a plutôt semblé que souvent les recherches examinées se distinguent plus par leurs gros appareils méthodologiques et leur taille parfois considérable que par la valeur des savoirs nouveaux qui en résultent. Ceux-ci, comme les préalables qui les inspirent, nous sont plusieurs fois apparus de l'ordre de l'évidence ou du sens commun<sup>22</sup>. Ainsi, par exemple, vouloir démontrer que les conceptions historiographiques ou pédagogiques des enseignants peuvent influencer leur enseignement ; ou démontrer que des novices n'exercent pas leur pensée en histoire de la même manière que des experts<sup>23</sup> ; ou que le récit de fiction n'amène pas automatiquement le développement de la pensée critique historique<sup>24</sup>...

Pour son vingt-cinquième anniversaire, la revue *Theory and Research in Social Education* – certainement la principale revue américaine dans le champ de l'éducation historique et sociale –, a demandé à plusieurs observateurs et chercheurs chevronnés d'évaluer la valeur de la recherche depuis un quart de siècle et son apport à l'enseignement. Ce qui en ressort est très pessimiste. « Beaucoup de ce que nous avons fait, il faut se l'avouer, est de la matière bien triviale », écrit Jack Fraenkel (1998, p. 272). Quand le même auteur se demande si les recherches ont eu quelque impact sur l'éducation : « La réponse, (je regrette de le dire), est « pas beaucoup » ! », répond-il (*ibid.*). Un autre évaluateur écrit : « J'ai le sentiment dérangeant que ma génération de chercheurs en études sociales a laissé un bien maigre héritage et a peu fait pour améliorer la pratique des études sociales. [...] Que savons-nous aujourd'hui que nous ne savions pas il y a vingt-cinq ans et qui aurait amené une amélioration notable de la pratique des

22. Nous l'avons déjà évoqué à propos des analyses de manuels.

23. « La possibilité d'une interaction entre le contenu de l'explication et la connaissance de l'histoire doit aussi être prise en considération. Alors que les explications des novices, adolescents et adultes, peuvent tendre à être similaires dans tous les cas, celles du groupe des historiens experts peuvent varier, selon les événements à l'étude. » (Carretero, López-Manjón et Jacott 1997, p. 246).

24. « Bien que la fiction paraisse une force puissante pour impliquer les élèves dans l'étude de l'histoire, les encourage-t-elle à aborder l'histoire de façon critique et à chercher à penser en historien ? » (Mayer 1988, p. 98).

études sociales ? » (Leming 1997, p. 500)<sup>25</sup>. Réunis dans un colloque portant spécifiquement sur la recherche en éducation historique, sept autres chercheurs (chercheurs dont les travaux ont d'ailleurs été mentionnés dans ce texte) ont conclu de semblable manière, selon le présentateur de leurs points de vue : « Les pratiques recommandées, écrit celui-ci, reposent rarement sur l'examen méthodique de la recherche concernant la pensée et l'apprentissage historique ou sur les préoccupations des professeurs d'histoire des écoles. » (Barton *et al.* 1996).

Je dois dire que c'est également le sentiment que je garde au terme de ce survol des tendances récentes et actuelles de la recherche en éducation historique. Et c'est peut-être là montrer le principal problème à considérer maintenant, la dernière question à poser : comment faire en sorte que les recherches profitent à l'éducation historique et que cela se voit ?<sup>26</sup>

Christian LAVILLE  
Professeur  
Université Laval, Québec

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AL ASHMAWI, F. (1996). L'image de l'autre dans les manuels scolaires des pays des deux rives de la Méditerranée. *Internationale Schilbuchforschung*, 18, 2, p. 211-228.
- ANGVIK, M. et VON BORRIES, B. eds. (1997). *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*. Hambourg : Korber-Stiftung.
- ASHBY, R. et LEE, P. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in history. in C. Portal, ed., *The history curriculum for teachers*, Londres : Falmer Press, p.62-88.
- AUDIGIER, F. dir. (1998). *Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*. Paris : INRP.
- AUDIGIER, F. (1988). Savoirs enseignés, savoirs savants. in F. Audigier, ed., *Troisième rencontre nationale sur la didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales. Actes du colloque « Savoirs enseignés – savoirs savants »*, Paris : INRP, p.55-69.
- AUDIGIER, F., CRÉMIEUX, C. et TUTIAUX-GUILLON, N. (1994). La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie. *Revue française de pédagogie*, n° 106, janv.-fév.-mars, p. 11-13.
- BARTON, K.C. (1997). « I just kinda know » : Elementary students' ideas about historical evidence. *Theory and Research in Social Education*, 25, 4, p. 407-430.
- BARTON, K.C. *et al.* (1996). Research, instruction, and public policy in the history curriculum : A symposium. *Theory and Research in Social Education*, 24, 4, p. 391-415.
- BATAILLON, F. (1998). Les manuels scolaires : discours et lectures par les élèves a propos des causes des deux guerres mondiales. in F. Audigier, dir. et Équipe de recherche en didactique de l'histoire et de la géographie, *Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*, Paris : INRP, p. 111-144.
- BECK, I.L., MCKEOWN, M.G. et GROMOLL, E.W. (1989). Learning from social studies texts. *Cognition and Instruction*, 6, p. 99-158.
- BECK, I.L., MCKEOWN, M.G., SINATRA, G.M. et LOXTERMAN, J.A. (1991). Revising social studies text from a text-processing perspective : Evidence of improved comprehensibility. *Reading Research Quarterly*, 26, p. 251-276.
- BOOTH, M.B. (1978). Children's inductive historical thought. *Teaching History*, 21, p. 4-8.
- BOOTH, M.B. (1980). A modern world history course and the thinking of adolescent pupils. *Educational Review*, 32, p. 245-257.
- BOOTH, M.B. (1983). Skills, concepts, and attitudes : The development of adolescent children's historical thinking. *History and Theory*, 22, 4, p. 101-117.
- BOOTH, M.B. (1987). Ages and concepts : A critique of the Piagetian approach to history teaching. in C. Portal, ed., *The history curriculum for teachers*, Londres : Falmer Press, p.22-38.
- BOOTH, M.B. (1993). Student's Historical thinking and the national curriculum in England. *Theory and Research in Social Education*, 21, 2, p. 105-127.
- BOUDILLON, H. ed. (1992). *History and social studies : methodologies of textbook analysis*. Amsterdam : Swets & Zeitlinger.
- BROPHY, J. ed. (1996). *Advances in Research on Teaching. Teaching and Learning History*. Greenwich (Conn.) : JAI Press.
- BROPHY, J., VANSLEDRIGHT, B.A. et BREDIN, N. (1992). Fifth graders' ideas about history expressed before and after their introduction to the subject. *Theory and Research in Social Education*, 20, 4, p. 440-489.
- BRUNER, J.S. (1960). *The Process of Education*. Cambridge (Mass.) : Harvard University Press.
- CARRETERO, M., LÓPEZ-MANJÓN, A. et JACOTT, I. (1997). Explaining historical events. *International Journal of Educational Research*, 27, 3, p. 245-254.
- CAVOURA, T. (1996). Les représentations causales chez les élèves de l'enseignement secondaire. in H. Moniot et

25. Voir aussi Shaver 1997.

26. Signalons toutefois un livre récemment publié dans lequel les auteurs tentent systématiquement d'appuyer leurs propos et leurs recommandations sur des données des recherches. Voir Levstik et Barton (1997).

- M. Serwanski, dir., *L'explication en histoire. Problèmes historiographiques et didactiques*, Poznan : Institut Historii, p. 127-139.
- CHENÉ, A. et al. (1999). Les objets actuels de la recherche en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 25, 2, p. 401-437.
- COMAN, P. (1999). Mentioning the War : does studying World War II make any difference to pupils' sense of British achievement and identity? *Teaching History*, 96, p. 38-41.
- COMMEYRAS, M. et ALVERMANN, D.E. (1996). Reading about women in world history textbooks from one feminist perspective. *Gender and Education*, 8, 1, p. 31-48.
- DICKINSON, A.K. et LEE, P.J. (1978). *History teaching and historical understanding*. Londres : Heinemann.
- DILLABOUGH, J.-A., et MCALPINE, L. (1996). Rethinking research process and praxis in the social studies : The cultural politics of methodology in text evaluation research. *Theory and Research in Social Education*, 24, 2, p. 167-203.
- DOWNEY, M.T. et LEVSTIK, L.S. (1988). Teaching and learning history : The research base. *Social Education*, 52, 5, p. 336-342.
- DOWNEY, M.T. et LEVSTIK, L.S. (1991). Teaching and learning history. in J.P. Shaver, ed., *Handbook of Research on Social Studies*, New York : Macmillan, p. 400-410.
- EVANS, R.W. (1988). Lessons from history : Teacher and student conceptions of the meaning of history. *Theory and Research in Social Education*, 16, 3, p. 203-225.
- EVANS, R.W. (1994). Educational ideologies and the teaching of history. in G. Leinhardt, I.L. Beck et C. Stainton, *Teaching and Learning in History*, Hillsdale (NJ) : Lawrence Erlbaum, p. 171-207.
- FRAENKEL, J.R. (1998). Some thoughts about social studies research. *Theory and Research in Social Education*, 26, 2, p. 272-275.
- FREEMAN, E.B. et LEVSTIK, L. (1988). Recreating the past : Historical fiction in the social studies curriculum. *Elementary School Journal*, 88, p. 329-337.
- FÜRNROHR, W. Hrsg. (1984). *Die Welt der Islams im Geschichtsunterricht des Europaer*. Dortmund.
- GAGNON, P. (1989). The Bradley Commission on History in Schools, ed. *Historical Literacy. The case for History in American Education*. New York : Macmillan.
- GOALEN, P. (1999). « ...Someone might become involved in a fascist group or something... » : pupils perceptions of history at the end of Key Stages 2, 3 and 4. *Teaching History*, 96, p. 34-38.
- GUNNING, D. (1978). *The Teaching of History*. Londres : Croom Helm.
- HALLAM, R.N. (1967). Logical thinking in history. *Educational Review*, 19, 3, p. 183-202.
- HALLAM, R.N. (1970). Piaget and thinking in history. in M. Ballard, ed., *New movements in the study and teaching of history*, Londres : Temple Smith.
- HALLAM, R.N. (1972). Thinking and learning in history. *Teaching History*, 2, 8, p. 337-346.
- HALLAM, R.N. (1979a). Attempting to improve logical thinking in school history. *Research in Education*, 21, p. 1-23.
- HALLAM, R.N. (1979b). Children's responses on historical passages and two Piagetian tasks. *The Durham and Newcastle Research Review*, 8, 42, p. 9-14.
- HALLDÉN, O. (1993). Learners' conceptions of the subject matter being taught. A case from learning history. *International Journal of Educational Research*, 19, p. 317-325.
- JEWSIEWICKI, B. dir. et LÉTOURNEAU, J. dir. (1998). *Les jeunes à l'ère de la mondialisation. Quête identitaire et conscience historique*. Sillery (Qc) : Septentrion.
- JURD, M.F. (1973). Adolescent thinking in history-type material. *Australian Journal of Education*, 17, 1, p. 2-17.
- JURD, M.F. (1978). An empirical study of operational thinking in history-type material. in J.A. Keats, K.F. Collis, et G.S. Halford, eds, *Cognitive development : Research based on a neo-Piagetian approach*, New York : Wiley, p. 315-348.
- KNIGHT, P. (1996). Research and the improvement of school history. in J. Brophy, ed., *Advances in Research on Teaching. Teaching and Learning History*, Greenwich (Conn.) : JAI Press, p. 19-50.
- LAUTIER, N. (1994a). L'histoire appropriée par les élèves. Psychologie cognitive et didactique de l'histoire. in H. Moniot et M. Serwanski, dir., *L'histoire en partage. Le récit du vrai*, Paris : Nathan, p. 45-56.
- LAUTIER, N. (1994b). La compréhension en histoire : un modèle spécifique. *Revue française de pédagogie*, n° 106, janv.-fév.-mars, p. 67-77.
- LAUTIER, N. (1997). *À la rencontre de l'histoire*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- LAVILLE, C. (1975). Psychologie de l'adolescent et enseignement historique : le problème de l'accès à la pensée formelle. *Cahiers de Clio*, 43-44, p. 33-41.
- LAVILLE, C. (1991). Les Amérindiens d'hier dans les manuels d'histoire d'aujourd'hui. *Traces*, 29, 2, p. 26-33.
- LAVILLE, C. (1992a). L'histoire entre la pédagogie et l'historiographie. Réflexions en marge du colloque « La Révolution française enseignée dans le monde ». *Internationale Schulbuchforschung*, 14, 4, p. 407-414.
- LAVILLE, C. (1992b). The Arrival of Europeans in Northeastern America : Cultural Relations and Didactic Treatments. in W. Fürnrohr Hrsg., *Geschichtsbewußtsein und Universalgeschichte*, Frankfurt/Main : Verlag Moritz Diesterweg, p. 125-138.
- LAVILLE, C. (1993). Colón, Caboto, Cartier, et les autres qui étaient déjà là : L'historiographie scolaire de la découverte au Québec et en Ontario (xx<sup>e</sup> siècle). *Cahiers d'histoire*, 13, 2, p. 124-145.
- LAVILLE, C. (1994). La Révolution discrète. Regards sur la Révolution française enseignée au Canada. in R. Riemenschneider Hrsg., *Bilder einer Revolution. Die Französische Revolution in den Geschichtsschulbüchern der Welt*, Francfort : Diesterweg / Paris : L'Harmattan, p. 601-625.
- LAVILLE, C. (1995). De Gaulle dans l'enseignement de l'histoire au Québec et au Canada. *Cahiers de la Fondation Charles de Gaulle*, 2, p. 172-190.

- LAVILLE, C. (1996). History Taught in Quebec is not Really that Different from the History Taught Elsewhere in Canada. *Canadian Social Studies*, 31, 1, p. 22-42.
- LAVILLE, C. (1998). A Próxima Reforma Dos Programas Escolares Será Mais Bem-Sucedida Que A Anterior ? in M.J. Warde org., *Novas Políticas Educacionais : críticas e perspectivas*, São Paulo : PUC, p. 109-124.
- LAVILLE, C. et ROSENZWEIG, L. (1982). Teaching and Learning History : Developmental Dimensions. in L. Rosenzweig, ed., *Developmental Perspectives on the Social Studies*, Washington : National Council for the Social Studies, p. 54-66.
- LEE, P. et ASHBY, R. (2000). Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14. in P.N. Stearns, P. Seixas et S. Wineburg, eds, *Knowing, Teaching, and Learning History*, New York : New York University Press, p. 199-222.
- LEE, P., DICKINSON, A. et ASHBY, R. (1997). « Just another emperor » : Understanding action in the past. *International Journal of Educational Research*, 27, 3, p. 233-244.
- LEE, P. (1998). « A lot of guess work goes on » : children's understanding of historical accounts. *Teaching History*, 92, août, p. 29-37.
- LEINHARDT, G. (1993). Weaving instructional explanations in history. *British Journal of Educational Psychology*, 63, p. 46-74.
- LEINHARDT, G. (1994). History : A time to be mindful. in G. Leinhardt, I.L. Beck et C. Stainton, *Teaching and Learning in History*, Hillsdale (NJ) : Lawrence Erlbaum, p. 209-255.
- LEINHARDT, G. (1997). Instructional explanation in history. *International Journal of Educational Research*, 27, 3, p. 221-232.
- LEINHARDT, G., STAINTON, C., et VIRJI, S.M. (1994). A sense of history. *Educational Psychologist*, 29, 2, p. 79-96.
- LEMING, J.S. (1997). Social studies research and the interests of children. *Theory and Research in Social Education*, 23, 4, p. 500-505.
- LERNER, R., NAGAI, A.K. et ROTHMAN, S. (1995). *Molding the Good Citizen. The Politics of High School History Texts*. Westport (Conn.) : Praeger.
- LÉTOURNEAU, J. dir. (1997). *Lieu identitaire de la jeunesse aujourd'hui : études de cas*. Paris/Montréal : L'Harmattan.
- LEVSTIK, L.S. (1985). Thinking and learning in history : A research perspective. *The Social Studies Teacher*, 7, 1, p. 10-11.
- LEVSTIK, L.S. et BARTON, K.C. (1997). *Doing History. Investigating With Children in Elementary and Middle Schools*. Mahwah (NJ) : Lawrence Erlbaum.
- LEVSTIK, L.S. et PAPPAS, C.C. (1987). Exploring the development of historical understanding. *Journal of Research and Development in Education*, 21, 1, p. 1-15.
- LEVSTIK, L.S. et PAPPAS, C.C. (1992). New directions for studying historical understanding. *Theory and Research in Social Education*, 20, 4, p. 369-385.
- MACDONALD, S. ed. (2000). *Approches to European Historical Consciousness : Reflections and Provocations*. Hambourg : Koeber-Stiftung.
- MARTINEAU, R. (1997). L'enseignement de l'histoire à l'école : de la culture historique à la pensée historique. *Les Cahiers d'histoire du Québec au XX<sup>e</sup> siècle*, 7, p. 189-204.
- MCKEOWN, M.G. et BECK, I.L. (1994). Making sense of Accounts of history : Why young students don't and how they might. in G. Leinhardt, I.L. Beck et C. Stainton, *Teaching and Learning in History*, Hillsdale (NJ) : Lawrence Erlbaum, p. 1-26.
- MEYER, R.H. (1988). Connecting narrative and historical thinking. A research-based approach to history teaching. *Social Education*, 62, 2, p. 97-100.
- NIFMI, R.G. et JUNN, J. (1996). Quelles connaissances pour un renforcement du sens civique aux États-Unis d'Amérique. *Perspectives*, 4, p. 709-720.
- NORA, P. dir. (1984-1995). *Les Lieux de mémoire*. 7 vol. Paris : Gallimard.
- OSBORNE, K. (1975). Some psychological concerns for the teaching of history. *The History and Social Science Teacher*, 17, 2, p. 15-25.
- OSLER, A. (1994). Still hidden from history? The representation of women in recently published history textbooks. *Oxford Review of Education*, 20, 2, p. 219-235.
- PEEL, E.A. (1967a). Some problems in the psychology of history teaching. in W.H. Burston, et D. Thompson, eds, *Studies in the nature and teaching of history*, Londres : Routledge et Kegan Paul, p. 159-190.
- PELLENS, K., QUANDT, S. et SÜSSMUTH, H. eds. (1994). *Historical Culture – Historical Communication. International Bibliography*. Francfort/Main : Diesterweg.
- RAVITCH, D. et FINN, C.E. (1987). *What do our 17-year-olds know? A report on the first assessment of history and literature*. New York : Harper & Row.
- RIEMENSCHNEIDER, R. hrgs. (1994). *Bilder einer Revolution. Die Französische Revolution in den Geschichtsschulbüchern der Welt*. Francfort : Diesterweg / Paris : L'Harmattan.
- ROSENZWEIG, R. (2000). How Americans Use and Think about the Past. in P.N. Stearns, P. Seixas et S. Wineburg, eds, *Knowing, Teaching, and Learning History*, New York : New York University Press, p. 262-283, 199-222.
- SEIXAS, P. (1993). Historical understanding among adolescents in a multicultural setting. *Curriculum Inquiry*, 23, 3, p. 301-327.
- SEIXAS, P. (1993). The community of inquiry as a basis for knowledge and learning : The case of history. *American Educational Research Journal*, 30, 2, p. 305-324.
- SEIXAS, P. (1994a). When psychologists discuss historical thinking : A historian's perspective. *Educational Psychologist*, 29, 2, p. 107-109.
- SEIXAS, P. (1994b). Student's understanding of historical significance. *Theory and Research in Social Education*, 22, 3, p. 281-304.
- SEIXAS, P. (1998). Student teachers thinking historically. *Theory and Research in Social Education*, 26, 3, p. 310-341.
- SHAVER, J.P. (1997). The past and future of social studies as citizenship education and of research on social studies. *Theory and Research in Social Education*, 25, 2, p. 210-215.
- SHEMILT, D.J. (1980). *History 13-16 : Evaluation study*. Edimbourg : Holmes McDougall.

- SHEMILT, D.J. (1983). The devil's locomotive. *History and Theory*, 22, p. 1-18.
- SILLER, J.P. ed. (1992). *La découverte de l'Amérique ? Les regards sur l'autre à travers les manuels scolaires du monde*. Paris : L'Harmattan/Georg-Eckert-Intitut.
- SIMAN, L.M. DE CASTRO. (1998). Ein Geschichtslehrplan in Zeiten des Umbruchs Die Lehrer in Minas Gerais, Brasilien, erhalten das Wort. in V. Radkau et J. Pérez Siller, Hrsg., *Identitäten – Mythen – Rituale. Beispiele zum Umgang mit der Nation aus Lateinamerika und Spanien*, Braunschweig : Georg-Eckert-Intitute, p. 115-132.
- SINATRA, G.M., BECK, I.L. et MCKEOWN, M.G. (1992). A longitudinal characterization of young students' knowledge of their country's government. *American Educational Research Journal*, 29, p. 633-662.
- SLEEPER, M.E. (1975). A developmental framework for history education in adolescence. *School Review*, 84, 1, p. 91-107.
- STRADLING, R. (1995). *The European Content of the School History Curriculum*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- TULVISTE, P. (1994). History taught at school versus history discovered at home : The case of Estonia. *European Journal of Psychology of Education*, 9, 1, p. 121-126.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (1999). Histoire et éducation civique, même combat ? Des ambitions aux réalités quotidiennes, *Information – Mitteilungen – Communications (Société internationale pour la didactique de l'histoire)*, 20, 1, p. 63-70.
- TUTIAUX-GUILLON, N. et MOUSSEAU, M.-J. (1998). *Les jeunes et l'histoire. Identités, valeurs, conscience historique*. Paris : INRP.
- VAÏSSE, M. dir. (1995). De Gaulle enseigné dans le monde. Numéro spécial des *Cahiers de la Fondation Charles de Gaulle*, 2.
- VALLS, R. (1998). *Empirical Research and Didactics in Spanish History Teaching*. Communication présentée à la conférence sur la recherche empirique en enseignement de l'histoire. Braunschweig : Georg-Eckert-Intitute, 8-10 juin, 1998.
- VANSLEDRIGHT, B.A. (1997). And Santayana lives on : students' views on the purpose for studying American history. *Journal of Curriculum Studies*, 29, 5, p. 529-557.
- VANSLEDRIGHT, B. et BROPHY, J. (1992). Storytelling, imagination, and fanciful elaboration in children's historical reconstructions. *American Educational Research Journal*, 29, p. 837-861.
- VINCENT, S. et ARCAND, B. (1979). *L'image de l'Amérindien dans les manuels scolaires du Québec : ou, Comment les Québécois ne sont pas des sauvages*. Ville LaSalle (Qc) : Hurtubise HMH.
- WILLIAMS, R. et DAVIES, I. (1998). Interpretations of history : Issues for teachers in the development of pupils' understanding. *Teaching History*, 91, p. 36-40.
- WILSON, S.M. et WINEBURG, S.S. (1988). Peering at history through different lenses : The role of disciplinary perspectives in teaching history. *Teachers College Record*, 89, p. 525-539.
- WILSON, S.M. et WINEBURG, S.S. (1993). Wrinkles in time : Using performance assessments to understand the knowledge of history teachers. *American Educational Research Journal*, 30, p. 729-769.
- WINEBURG, S.S. (1991a). Historical problem solving : A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83, 1, p. 73-87.
- WINEBURG, S.S. (1991b). On the reading of historical texts : Notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal*, 28, 3, p. 495-519.
- WINEBURG, S.S. (1994). The cognitive representation of historical texts. in G. Leinhardt, I.L. Beck et C. Stainton, *Teaching and Learning in History*, Hillsdale (NJ) : Lawrence Erlbaum, p. 85-136.
- WINEBURG, S.S. (1996). The psychology of learning and teaching history. in D.C. Berliner et R.C. Calfee, eds, *Handbook of Educational Psychology*, New York : Macmillan, p. 423-437.
- WINEBURG, S.S. (1999). Historical Thinking and Other Unnatural Acts. *Phi Delta Kappan*, 80, p. 488-499.
- WINEBURG, S.S. (2000). Making Historical Sense. in P.N. Stearns, P. Seixas et S. Wineburg, eds, *Knowing, Teaching, and Learning History*, New York : New York University Press, p. 306-325.
- WINEBURG, S.S. et WILSON, S.M. (1988). Models of wisdom in the teaching of history. *Phi Delta Kappan*, 70, p. 50-58.
- ZACARRIA, M.A. (1978). The development of historical thinking : Implications for the teaching of history. *The History Teacher*, 11, 3, p. 323-340.