

Pensée historique et problématisation des apprentissages : identification de modèles dans les écrits scientifiques anglophones

Daniel MOREAU

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Jonathan SMITH

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

VOLUME XLVII : 2 – AUTOMNE 2019

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante : « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton

Comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Phyllis Dalley,
Université d'Ottawa
Anderson Araújo-Oliveira,
Université du Québec à Montréal

Révision linguistique

Philippe-Aubert Côté, rév. a.
Révisart

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)

Éduquer aux sciences humaines et sociales

Coordination du numéro :

Aïcha BENIMMAS, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Anderson ARAÚJO-OLIVEIRA, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec

Liminaire

1 Éduquer aux sciences humaines et sociales

Aïcha BENIMMAS, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Anderson ARAÚJO-OLIVEIRA, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec

**8 Apports et finalité de la géographie dans une formation de base.
Réflexions et propositions**

Bernadette MÉRENNE-SCHOUMAKER, Université de Liège, Belgique

**24 Pensée historique et problématisation des apprentissages :
identification de modèles dans les écrits scientifiques anglophones**

Daniel MOREAU, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Jonathan SMITH, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

45 Pour une pensée politique à l'école : problématique et fondements théoriques

Olivier LEMIEUX, Université Laval, Québec, Canada
Denis SIMARD, Université Laval, Québec, Canada

**66 Se former pour éduquer : la spatialité comme ressource(s).
Exercices de pensée critique géographique d'étudiantes et d'étudiants**

Anne-Laure LE GUERN, Université de Caen Normandie, France

**83 Les pratiques d'enseignement de futures enseignantes et futurs enseignants
d'histoire-géographie du secondaire au Québec : épistémologie pratique et agentivité**

Vincent BOUTONNET, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

**102 Enseigner l'histoire pour éduquer les élèves aux droits humains?
Le cas de l'histoire de l'apartheid dans des classes québécoises**

Sabrina MOISAN, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

**123 Développer un rapport critique et techno-créatif au territoire par la création de
maquettes de villes à l'école**

Margarida ROMÉRO, Université Côte d'Azur, Nice, France
Anne CHIARDOLA, Aix Marseille Université, Marseille, France

**145 Créer une carte narrative sur Google Maps : étude du raisonnement géographique et
de la cohérence textuelle chez les élèves de la 9^e année secondaire**

Aïcha BENIMMAS, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Sylvie BLAIN, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

**172 L'intervention éducative en sciences humaines et sociales au primaire à travers les
zones d'ombre des discours sur les pratiques d'enseignement**

Anderson ARAÚJO-OLIVEIRA, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec

Pensée historique et problématisation des apprentissages: identification de modèles dans les écrits scientifiques anglophones

Daniel MOREAU

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Jonathan SMITH

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Cet article propose une analyse conceptuelle des écrits scientifiques anglophones sur la pensée historique sous l'angle de la problématisation des apprentissages. Une telle démarche est nécessaire dans le contexte actuel. D'une part, les prescrits didactiques incitent les enseignants à problématiser les apprentissages en classe d'histoire. D'autre part, les modèles de pensée historique véhiculés par ces écrits sont sollicités dans l'espace francophone par de nombreux didacticiens. L'objectif de cette analyse consiste à interroger ces modèles sous l'angle de la problématisation, pour rendre compte des situations-problèmes qu'ils commandent. Trois types de situation-problème sont identifiés. Un premier consiste à problématiser en fonction des concepts disciplinaires de la pensée historique. Un deuxième cible le processus de résolution par modelage et mise en œuvre d'heuristiques. Un troisième repose sur l'induction de structures sous-tendant les pratiques sociales. Des éléments de convergence et

de divergence entre ces types de situation-problème sont discutés au terme de cette analyse conceptuelle.

ABSTRACT

Historical thought and problematization of learning: identification of models in English scientific literature

Daniel MOREAU, University of Sherbrooke, Quebec, Canada

Jonathan SMITH, University of Sherbrooke, Quebec, Canada

This article offers a conceptual analysis of English-language scientific writings on historical thought from the angle of the problematization of learning. Such an approach is necessary in today's context. On one hand, educational prescriptions encourage teachers to problematize learning in history classes. On the other hand, the models of historical thought conveyed in these writings are solicited by many educators in the French-speaking world. The purpose of this analysis is to investigate these models from the angle of problematization, to understand the situation-problems they govern. Three types of situation-problems are identified. One is to problematize according to the disciplinary concepts of historical thought. A second targets the process of resolution through modeling and the implementation of heuristics. A third is based on the introduction of structures underlying social practices. Elements of convergence and divergence between these types of situation-problems are discussed at the end of this conceptual analysis.

RESUMEN

Pensamiento histórico y problematización de los aprendizajes: identificación de modelos en los escritos científicos anglófono

Daniel MOREAU, Universidad de Sherbrooke, Quebec, Canadá

Jonathan SMITH, Universidad de Sherbrooke, Quebec, Canadá

Este artículo presenta un análisis conceptual de los escritos científicos anglófonos sobre el pensamiento histórico desde la perspectiva de la problematización de los aprendizajes. Tal planteamiento es necesario en el contexto actual. Por una parte, las prescripciones didácticas incitan a los maestros a problematizar los aprendizajes en clase de historia. Por otra parte, los modelos del pensamiento histórico vehiculados por dichos escritos son requeridos en el espacio francófono por numerosos didactas. El objetivo de este análisis es interrogar esos modelos desde la perspectiva de la problematización, para comprender las situaciones-problemas que conllevan. Tres tipos de situación problema fueron identificados. El primero consiste en problematizar en

función de los conceptos disciplinarios del pensamiento histórico. El segundo centra el proceso de resolución por modelado y ejecución de huerísticos. El tercero se basa en la inducción de estructuras que sustentan las prácticas sociales. Al final de este análisis conceptual se discuten los elementos de convergencia y divergencia entre esos tipos de situación-problema.

Les discours scientifique et officiel sur l'enseignement de l'histoire au Canada se réfèrent abondamment à la pensée historique depuis une trentaine d'années (Levstik, 2011). Ce construit relèverait désormais de la « "norme" dans les discours théorique et pratique sur l'éducation historique en Occident¹ » (Lévesque et Clark, 2018, p. 119). Il est étroitement associé à la démarche d'investigation permettant de construire des savoirs historiques dans un contexte de résolution de problème (Levstik et Thornton, 2018). C'est en s'engageant dans une telle démarche que les apprenants construisent leurs connaissances et développent des compétences transférables dans leur vie quotidienne et dans l'exercice de leur citoyenneté (Martineau, 2011). Ce prescrit didactique trouve un écho dans les curriculums canadiens (Osborne, 1999). Au Québec, Araújo-Oliveira (2018, p. 189) constate « une forte incitation à problématiser les situations d'enseignement-apprentissage ». Le programme d'*études sociales* de l'Ontario pour l'enseignement primaire définit un « processus d'enquête » passablement homologue, alors qu'il est attendu de l'apprenant « [qu'] il porte un jugement raisonné sur ce qu'il convient de faire ou de croire quant à des questions ou des situations pour lesquelles il n'existe pas de réponses ou de solutions toutes faites » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2018, p. 61)².

Un examen plus attentif de cette démarche de résolution de problème associée à la pensée historique révèle toutefois des différences significatives. Dans la documentation officielle québécoise, le vocabulaire relatif à cette démarche est variable, alors que se côtoient les termes de *résolution de problème*, de *problème* et de *situation-problème* sans distinction claire et, surtout, sans les préciser en fonction d'un cadre disciplinaire (Lebrun, Hasni et Araújo-Oliveira, 2011). En outre, la responsabilité de la problématisation est variablement attribuée à l'enseignant et à l'apprenant, selon qu'il doit être « soumis à » ou « construit par » ce dernier (Araújo-Oliveira, 2018). En amont, Lévesque et Clark (2018) constatent des univers conceptuels distincts pour décrire l'enseignement-apprentissage de la pensée historique. À l'exception du Québec, le *Project of Historical Thinking* promu par Peter Seixas exercerait selon Laville (2015) une « influence considérable » (p. 36) dans les curriculums canadiens. Celui-ci

1. Traduction libre.

2. Ces précisions proviennent du curriculum francophone de l'Ontario et s'adressent aux établissements d'enseignement de langue française.

appréhende la question de la problématisation en fonction de six concepts fondamentaux³. Ce modèle conceptuel aurait inspiré les concepteurs des programmes et des manuels d'histoire de sept provinces et de deux territoires, notamment en Ontario où il fait l'objet d'une dénomination différente dans les écrits francophones : « concepts de la pensée critique » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2018, p. 14-15). Toutefois, il aurait eu « très peu d'influence pratique » au Québec (Laville, 2015, p. 36), où le construit de pensée historique est présent, mais s'ancrerait dans une autre tradition de l'enseignement de l'histoire. Celle-ci serait plus « ancienne » et fondée sur des référents conceptuels différents, trouvant leurs origines dans des orientations éducatives et curriculaires élaborées depuis les années 1980 (Cardin, 2014; Laville, 2015).

Cette diversité des approches à la pensée historique suscite des interrogations sur la nature de la problématisation qu'elles prescrivent. Elle motive une analyse conceptuelle qui nous semble conforme à l'esprit de la *toile de fond* de ce numéro thématique. À l'instar de celle-ci, le construit de pensée historique constitue une tentative de concevoir l'enseignement-apprentissage en dehors de la simple maîtrise de connaissances factuelles (Lévesque et Clark, 2018). Un enseignement transmissif contribuerait peu à l'acquisition des habiletés intellectuelles nécessaires à la formation d'un citoyen critique et éclairé, contrairement à celui fondé sur une démarche d'enquête (Martineau, 2011; Seixas et Morton, 2013). Par ailleurs, une telle analyse conceptuelle apparaît nécessaire en regard de ses implications pour la recherche sur l'enseignement de l'histoire et la formation à cet enseignement. Les constats portés sur les pratiques d'enseignement dépendent des univers conceptuels sur lesquels ils reposent. Au Québec seulement, il est considéré depuis Martineau (1997) que les enseignants d'histoire au secondaire n'enseignent pas ou peu à leurs élèves à penser historiquement. Ce constat a variablement été validé par la suite par Boutonnet (2013), Demers (2011), Éthier, Cardin et Lefrançois (2014) et Moisan (2010). Araújo-Oliveira (2010) en a fait de même pour l'enseignement primaire, centré sur l'apprentissage d'éléments factuels. Nous sommes toutefois arrivés à des résultats plus nuancés pour l'enseignement secondaire en fonction de cadres de référence différents (Moreau, 2016). La problématisation des apprentissages est également un aspect important des orientations ministérielles pour la formation à l'enseignement, exigeant des futurs enseignants qu'ils soient en mesure de susciter un *déséquilibre cognitif* chez leurs élèves pour les engager dans des tâches, des opérations ou des situations-problèmes (Araújo-Oliveira, 2018). De ce point de vue, une analyse conceptuelle peut aider les chercheurs et les enseignants, y compris ceux en formation, à faire des choix critiques au regard des modèles actuels de la pensée historique. Pour ces derniers, il peut être pertinent de savoir s'y retrouver dans une documentation passablement abondante sur un construit actuellement en vogue dans les écrits scientifiques et professionnels.

3. Il s'agit de la pertinence historique, de l'utilisation de sources primaires, de la continuité et du changement, des causes et conséquences, de la perspective historique et de la dimension éthique des interprétations historiques. Ces concepts seront définis un peu plus loin.

L'analyse conceptuelle sera réalisée en quatre temps. Le premier consistera à définir la nature et les modalités de l'analyse et à préciser des objectifs spécifiques. Le deuxième temps sera consacré à la définition du concept de problématisation et de modèles de situation-problème. Ceux-ci permettront dans un troisième temps d'analyser les modèles théoriques actuels sur la pensée historique. Dans un quatrième temps, nous discuterons des résultats de cette analyse conceptuelle pour mettre en perspective ces modèles et leurs fondements.

L'ANALYSE CONCEPTUELLE VISÉE

Une analyse conceptuelle consiste à identifier des caractéristiques d'un construit pour établir des distinctions à partir de principes théoriques et d'exemples concrets ou de cas. Originellement, il s'agit d'une forme d'analyse utilisée en philosophie pour éclaircir la signification de concepts et poser les jalons de leur analyse scientifique ultérieure en précisant des manifestations concrètes (Coombs et Daniels, 1991; St-Amand, Bowen et Lin, 2017). Elle permet également de préciser l'enrichissement d'un construit encouru par ces recherches (Bozeman et Feeney, 2007). À cet égard, Lévesque et Clark (2018) soulignent l'importance de « porter une attention particulière à l'analyse théorique des construits relatifs à l'éducation historique » (p. 137). Par ailleurs, la mise à plat de la structure conceptuelle d'un construit permet d'en préciser les implications pour la pratique pédagogique (Pring, 2004).

Méthodologiquement, une analyse conceptuelle consiste à spécifier des principes théoriques pour les illustrer par un exemple ou un cas. À l'instar de données de recherche, ces derniers sont traités comme des manifestations concrètes de modèles théoriques de référence, qui peuvent être développés de manière inductive (Kahn et Zeidler, 2017). La validité d'une telle analyse dépend des arguments avancés. Ceux-ci seront valides pour autant que, d'une part, ils reposent sur des principes théoriques explicites et exclusifs, et que, d'autre part, ils sont appuyés sur des exemples pertinents et cohérents (Kahn et Zeidler, 2017). La construction des arguments repose sur une forme d'attribution causale au sens que lui donne Heider (1958), définissant un *arc perceptif* entre la structure conceptuelle d'un construit et les propriétés à travers lesquelles il se concrétise. Par contre, une analyse conceptuelle présente certaines limites. La première concerne sa portée, qui ne permet pas d'établir des définitions définitives et consensuelles de construits. À cet égard, nous soulignons que l'absence de consensus entourant la pensée historique constatée par Lévesque et Clark (2018) n'est pas considérée comme un problème, car elle atteste de la vitalité de cet objet de recherche. La deuxième limite découle de la nature de cette démarche consistant à convaincre de la validité de l'argumentation, essentiellement fondée sur la cohérence des attributions. Cela ne doit pas éclipser le fait que, dans le contexte de cet article, les fondements théoriques et empiriques considérés sont nécessairement restreints en nombre.

Les différentes significations de la pensée historique peuvent être une source de confusion dans la pratique des chercheurs et des enseignants. Pour contribuer à éclaircir celle-ci, cette analyse conceptuelle visera à décrire les principales structures conceptuelles sollicitées dans la documentation scientifique sur la pensée historique pour définir la problématisation. Toutefois, considérant l'espace restreint et le fait qu'il s'agit d'un construit provenant du monde anglo-saxon (Laville, 2001; Wineburg, 1996), nous limiterons cette analyse aux auteurs séminaux, sans considérer la récupération ultérieure de ce construit dans les écrits francophones. Avant de les aborder cependant, il faut d'abord définir les critères conceptuels relatifs à la problématisation.

PROBLÉMATISATION ET SITUATION-PROBLÈME

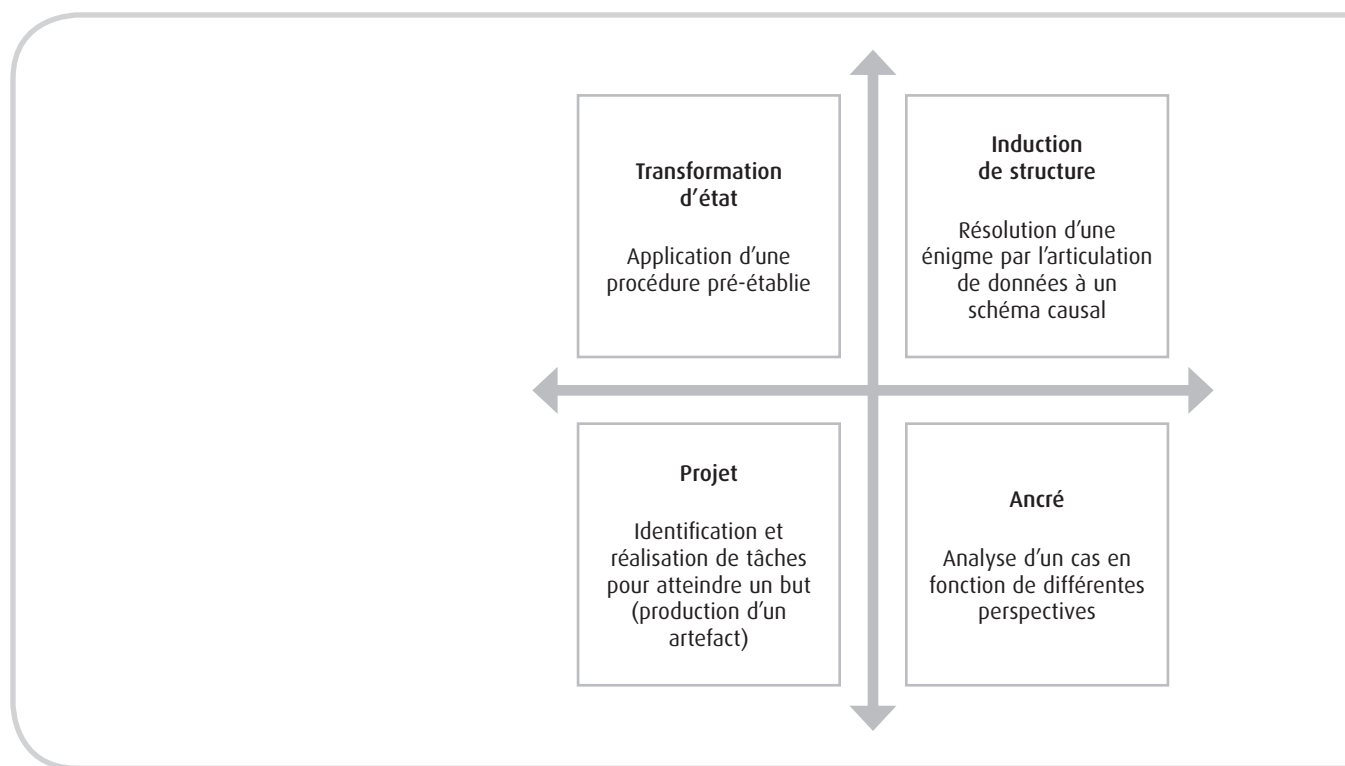
Dans la pensée scientifique, la problématisation désigne « la première étape » de toute recherche, « qui consiste à poser et à construire un problème, une situation problème » (Lenoir, Hasni, Lacourse, Larose, Maubant et Zaid, 2018, p. 113). Conformément à l'épistémologie non cartésienne de Bachelard (1991), elle correspond à l'état de « crise » caractérisant les « notions de base » dans un champ de recherche (p. 165-166). La problématisation constitue donc « la phase la plus complexe et difficile d'un processus de recherche » (Lenoir, Hasni, Lacourse, Larose, Maubant, Zaid, 2018, p. 113), car elle exige un travail constant de va-et-vient entre des « savoirs théoriques et empiriques ». Selon Popper (1968), le problème scientifique ne désigne pas une réalité extramentale, mais un processus mental réalisé depuis les connaissances antérieures du chercheur en fonction de sa compréhension d'une situation problématique (Servant Miklos, Norman et Schmidt, 2019). À défaut de ce travail, la problématisation risque de verser soit dans le conventionnalisme (ou rationalisme) qui tend à négliger les données empiriques, soit dans l'empirisme qui tend à la réduire aux faits de perception (Freitag, 1973). Cette tension dialectique à l'œuvre dans la production historiographique a été constatée par Koselleck (1990) au regard de « l'explicitation des événements par les structures [causales] et inversement » (p. 138). Elle semble également présente dans la pensée des précurseurs de l'école française des *Annales*, notamment de Bloch (1974). Ce dernier reconnaît la possibilité de postuler la réalisation d'événements historiques suivant une nécessité déductive, pavant la voie à une validation empirique à l'aide de sources. Inversement, la détermination empirique de faits par les sources ne se réalise pas par immaculée perception ni révélation, mais par « l'ingéniosité de l'historien » qui retrouve la source de son objet à travers des « mots », des « signes », des « paysages et des tuiles » (Febvre, 1953, p. 428).

Cette démarche d'investigation réalisée par les historiens de profession est toutefois distincte de la situation-problème en contexte d'enseignement-apprentissage. Cette dernière ne repose pas sur des principes didactiques, mais pédagogiques (Savery, 2019). Elle n'est pas spécifiquement liée à une discipline scientifique de référence, et elle est ainsi modulable selon les ordres d'enseignement et les disciplines scolaires

(Grant et Tamim, 2019). D'inspiration constructiviste, celle-ci consiste à élaborer une problématique, c'est-à-dire un *énoncé de problème* qui exprime des possibilités ou des éventualités qui, tout en étant fondées, exigent d'être vérifiées pour surmonter le *manque* ou la *désadaptation* qu'il cause dans une situation (Fabre, 2009). Le problème doit être suffisamment flou et complexe, de sorte à être un obstacle empêchant la pensée d'avancer au regard d'un but. En cela, il introduit chez l'apprenant une « discontinuité de l'expérience », le contraignant à élaborer – voire inventer – une procédure pour surmonter l'obstacle en le rendant traitable, en fonction de ce qu'il est et de ce qu'il sait (Fabre, 2014, 2016, 2017). La situation-problème confronte ainsi l'apprenant à la nécessité d'apprendre, c'est-à-dire de transformer ses représentations, par l'accomplissement d'une tâche comprenant un but, des conditions et des données (Huber et Dalongeville, 2011).

Différentes déclinaisons pédagogiques de la situation-problème aux fins d'enseignement primaire et secondaire ont été élaborées depuis son invention en 1969 à la Faculté de Médecine de l'Université McMaster. Si, à l'origine, elle s'adressait à des apprenants adultes faisant l'objet d'un *coaching* ou d'un tutorat par un intervenant, ces déclinaisons se distinguent par le rôle assumé par l'enseignant, qui est un expert dans une discipline (Savery, 2019). Fabre (2016) souligne l'importance de ce rôle dans la structuration de l'espace problème pour le rendre traitable par les apprenants et les aider à se positionner en fonction de principes. Ce rôle consiste à articuler leurs réflexions autour des possibilités du problème, ainsi que de ses enjeux, ses dimensions, ses conditions et ses données permettant de le construire. En nous inspirant de Fabre (2017), Grant et Tamim (2019) et Savery (2019), nous distinguerons quatre modèles de situation-problème, illustrés par la figure 1, en mettant en évidence la nature du problème qu'ils soulèvent et de la démarche qu'ils proposent pour sa résolution. Ces distinctions permettront par la suite d'analyser et de discriminer les modèles de pensée historique.

Figure 1. **Quatre modèles de situation-problème**



Le modèle par transformation d'état

Une situation-problème par transformation d'état (Fabre, 2017) ou d'enquête structurée (Grant et Tamin, 2019; Savery, 2019) consiste à appliquer une procédure de règles structurées en étapes de résolution de problème. Il s'apparente aux démarches que l'on retrouve dans les exercices scolaires, se prêtant au modelage et à l'enseignement explicite, comme la « démarche de recherche et de traitement de l'information » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2001, p. 186) et le « processus d'enquête » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2018), respectivement prescrits par les curriculums québécois et ontarien. Celles-ci, itératives, décrivent une démarche en cinq ou six étapes consistant à 1) formuler des questions à partir d'un problème (qui peut avoir été préalablement soumis aux élèves, 2) planifier et recueillir des données à partir de sources, 3) analyser et interpréter des données pour 4) tirer des conclusions et 5) communiquer ses résultats.

Le modèle par induction de structure

Les problèmes d'induction de structure (ou d'énigme) exigent d'analyser les liens entre des données pour construire des concepts (Fabre, 2017). Ce modèle s'apparente

au modèle par cas de Savery (2019), qui est une forme d'enquête moins structurée que le précédent, car l'apprenant doit réaliser des choix et reformuler constamment ses questions et ses hypothèses dans la construction du problème (Grant et Tamin, 2019). L'apprenant évolue à la manière d'un « détective qui doit prélever dans l'environnement un certain nombre d'indices significatifs, découvrir éventuellement des *chaînon*s manquants et les ordonner les uns les autres dans une structure selon un schéma typique: le crime passionnel, crapuleux, terroriste... » (Fabre, 2017, p. 11.) Il s'apparente au modèle initialement esquissé par Peel (1967a; 1967b) et fondé sur le principe de la balance cognitive. Dans l'analyse, les concepts scientifiques permettent de distinguer les faits historiques des causes les expliquant. Il rejoint la démarche proposée par Doussot (2018) à partir de la tension dialectique esquissée par Koselleck (1990) entre des modèles explicatifs et des données empiriques extraites de traces du passé. L'apprenant doit distinguer les « explications possibles et impossibles » de situations historiques pour « en évaluer les conditions de possibilité » et préciser « les cheminements possibles de l'enquête » (Doussot, 2018, p. 74).

Le modèle par projet

Inscrit dans le contexte d'une pédagogie par projet, ce modèle définit le problème en fonction des procédures et des moyens mis en œuvre pour arriver à un but, généralement la production d'un artefact (Fabre, 2017; Grant et Tamin, 2019; Savery, 2019). Au regard des modèles précédents, la démarche est plus collaborative entre les apprenants et elle est moins structurée par l'enseignant, qui ne fournit pas toutes les informations et offre des pistes de recherche. Il caractérise plusieurs projets à caractère interdisciplinaire réalisés au préscolaire et au primaire consistant à construire des maquettes de châteaux médiévaux ou à élaborer une saynète de situations historiques, incluant ceux à caractère artistique de l'*atelier* de Reggio Emilia (Levstik et Thornton, 2018). Au primaire et au secondaire, ces projets peuvent prendre la forme de jeux de rôle comme le *procès de Duplessis*, par exemple (Jean, 2014), la production d'une encyclopédie virtuelle (Lévesque, 2014) ou l'élaboration d'une affiche publicitaire (Calandra et Lee, 2005).

Le modèle ancré

Le modèle *ancré* est défini par Grant et Tamin (2019) comme une situation-problème articulée autour d'un cas ou d'un récit qu'il s'agit d'interroger et d'explorer selon différents points de vue. Il rejoint, au moins partiellement, celui du *design pédagogique*⁴ de Savery (2019) qui se distingue des précédents à cause de son ancrage disciplinaire et sa préoccupation pour le transfert. Il est structuré par l'enseignant, qui s'assure de la présence des données nécessaires à la problématisation et de données superflues.

4. Traduction libre de « design pedagogical model ».

Les apprenants n'ont donc pas à rechercher d'autres sources, et leur activité est limitée à l'analyse de celles qui leur sont soumises et au dialogue qu'elles suscitent (Grant et Tamin, 2019). Ce modèle s'apparente à celui défini par Huber et Dalongeville (2011), fondé sur la confrontation des points de vue à l'égard de situations historiques, celles des acteurs historiques et des interprétations actuelles, dont la confrontation conduit à une « expérience de l'altérité » (p. 62).

Ces modèles de situation-problème permettront d'effectuer l'analyse conceptuelle visée, en distinguant les différentes approches à l'apprentissage de la pensée historique sous l'angle de la problématisation.

PENSÉE HISTORIQUE ET SITUATION-PROBLÈME

Nous avons eu recours aux synthèses de recherches sur l'enseignement de l'histoire pour identifier les principales approches. Wineburg (1996) et Levstik (2011) les appréhendent à partir d'une analyse historique et reconnaissent trois programmes de recherche distincts. Le premier aurait émergé au cours des années 1950 en Grande-Bretagne, à l'intersection d'une approche piagétienne du développement et d'une conception disciplinaire de l'activité intellectuelle, telle que promue par Bruner (1960). Le deuxième programme serait apparu au tournant des années 1980 aux États-Unis dans la foulée du cognitivisme et des travaux sur la pensée experte et des modes de pensée disciplinaires. À cet égard, Wineburg (1996) et VanSledright et Limon (2006) mettent particulièrement en relief les recherches sur les euristiques de la pensée historique. Levstik (2011) distingue un troisième programme de recherche ponctué par la théorie socioculturelle, liant la discipline historique aux pratiques culturelles au cours desquelles les réalités historiques sont signifiées. Lévesque et Clark (2018) établissent plutôt ces programmes de recherche dans des contextes nationaux, à savoir anglais, allemand, canadien et étatsunien. Toutefois, ces auteurs établissent une distinction entre les modèles anglais et canadien – excluant le Québec francophone – distinction qui, à cause de l'homologie de ces modèles, n'est pas nécessaire dans le contexte de notre analyse.

Nous retiendrons de ces synthèses trois approches à la pensée historique, à savoir l'approche des concepts disciplinaires, l'approche procédurale et l'approche socio-culturelle. Nous avons opéré ce choix en fonction de notre objectif, lequel consiste à identifier des structures conceptuelles exclusives et des exemples pour définir la problématisation. La perspective piagétienne n'a pas été retenue, car ses limites, constatées au cours des années 1970, ont servi à élaborer les modèles que nous connaissons actuellement.

L'approche par les concepts disciplinaires

À notre connaissance, ce sont les Britanniques Dickinson et Lee (1978) qui, les premiers, ont entamé la rupture avec un cadre de référence piagétien pour définir un mode de pensée historique en fonction de concepts disciplinaires. Ces derniers, distingués des connaissances factuelles de l'histoire, traduisent l'expertise de l'historien et visent à préciser les opérations nécessaires à la réalisation de l'enquête historique (Levstik, 2011). Cette approche a donné lieu à deux déclinaisons, distinguées par Lévesque et Clark (2018) à travers les recherches britanniques et canadiennes, proposant des concepts disciplinaires distincts. Par contre, ces auteurs soulignent leur fondement commun, alors que l'approche canadienne « est fondée sur les travaux des chercheurs anglais, tels Dickinson et Lee (1978)⁵ » (Lévesque et Clark, 2018, p. 127). Le projet britannique *Concepts of history and teaching approaches: 7 to 14* est limité aux concepts disciplinaires d'empathie, de preuve, de causalité et d'explication (Lee et Ashby, 2001; Levstik, 2011). Au Canada, les *six concepts de la pensée historique* définis par Seixas et Morton (2013) consistent à définir la pertinence historique de faits, à utiliser des sources primaires, à identifier des éléments de continuité et de changement, à déterminer des causes et des conséquences, à faire preuve de perspective historique et à discerner la dimension éthique des interprétations historiques.

Les concepts disciplinaires sont au fondement de la problématisation, alors qu'ils désignent autant de « problèmes, tensions ou difficultés » suscitant de nouvelles interrogations (Seixas, 2017, p. 597). Ils sont le point d'ancrage de l'activité et la condition du transfert de la pensée historique dans d'autres contextes. Ils correspondent au modèle *ancré* consistant à s'interroger et à explorer des cas ou des récits en fonction de différents points de vue. Dans l'étude d'Ashby, Lee et Shemilt (2005), l'arrivée des puritains anglais sur le Mayflower en 1620 sous l'angle du concept de *preuve* fournit un exemple de situation-problème. Elle est enclenchée à partir de documents écrits et iconographiques relatifs à cet événement, suscitant des questions sur les événements représentés, le cadre de référence des acteurs historiques et le contexte de production de ces documents. Au fil des discussions, les représentations-obstacles se précisent autour de nouvelles questions et hypothèses, lesquelles autorisent un approfondissement du travail d'analyse documentaire. Après avoir discuté de la valeur d'un journal personnel, certains apprenants s'interrogent sur les intentions réelles des puritains, désireux de justifier leur droit d'occuper Plymouth, et l'hypothèse d'une agression armée à l'endroit d'un village autochtone est envisagée. Ce faisant, les élèves distinguent graduellement la différence entre les témoignages et les éléments définissant une *preuve* de ce qui s'est réellement passé.

5. Traduction libre.

L'approche par les euristiques de la pensée historique

Cette approche est attribuée aux travaux réalisés aux États-Unis dans la seconde moitié des années 1980, dans la foulée de ce qu'il est convenu d'appeler la révolution cognitive (Lévesque et Clark, 2018; Wineburg, 1996). Poursuivant également dans le sillage des travaux sur la pensée experte, elle met en lumière les euristiques intervenant dans l'acquisition d'habiletés intellectuelles associées à une *littérature historique* (Wineburg, Martin et Monte-Sano, 2013). Cette approche est principalement promue par le *Stanford History Education Group* pour développer un enseignement de l'histoire préparant davantage les enseignants et les élèves à lire et à analyser de manière engagée les textes historiques (Lévesque et Clark, 2018).

La problématisation est appréhendée sous l'angle de cet engagement avec les textes par la mise en œuvre d'euristiques, de manière homologue à l'historien (Lévesque et Clark, 2018). Au nombre de trois, ces euristiques consistent d'abord à réaliser une critique des sources par l'identification de leur provenance, leur type, leur date de production, leur crédibilité, leur auteur et leurs sous-entendus éventuels. Cette opération permet de préciser des attentes réalistes au regard des informations qu'elles contiennent. La deuxième euristique consiste à traiter chacune des sources comme un artefact devant être contextualisé pour être interprété à la lumière de son processus de production. La position sociale et les intérêts des individus, le sens des mots, les valeurs, et les normes sociales sont autant d'aspects à considérer pour comprendre ce contexte, et éviter d'appliquer des schèmes de compréhension actuels. La corroboration, finalement, permet d'élaborer une représentation plus complète d'événements historiques, par un dialogue entre les sources qui, de proche en proche, se valident mutuellement en s'accordant sur des faits spécifiques (Wineburg, Martin et Monte-Sano, 2013).

La problématisation que cette approche sous-tend correspond au modèle des transformations d'état, fondé sur la mise en œuvre de règles modelables et explicitement enseignables. Le problème, soumis directement aux apprenants, est résolu par l'application de ces règles. L'évaluation de dispositifs d'enseignement élaborés par le *Stanford History Education Group* rend compte d'un « arc d'activités communes et prévisibles⁶ » (Fogo, Reisman et Breakstone, 2019, p. 66). À partir d'une question historique, présentée dans un encadré, comme « Pourquoi les États-Unis ont-ils envahi Cuba? », les apprenants doivent analyser entre deux et cinq documents historiques, adaptés pour en accroître la lisibilité et mettre en relief le problème analysé. Ceux-ci n'abondent toutefois pas en faveur des mêmes interprétations et les apprenants, en petites équipes, doivent les confronter en s'appuyant sur des questions qui leur sont soumis pour orienter leur analyse.

6. Traduction libre.

L'approche socioculturelle

Une approche socioculturelle a été identifiée par Levstik (2011) à la lumière des travaux de Wertsch (1998) sur la médiation culturelle. Elle rejoint les travaux allemands sur la pensée historique, tels que ceux décrits par Lévesque et Clark (2018), pensée indissociable du construit de conscience historique qu'elle permet de développer. Cette approche appréhende la pensée historique à travers les pratiques culturelles médiatisées par des instruments culturels tels les concepts, eux-mêmes médiatisés par le langage (Levstik, 2011). Dans la vie quotidienne, ces instruments recouvrent les récits historiques véhiculés dans différents contextes sociaux, tels les médias, la famille, l'école et la communauté, et peuvent faire l'objet d'un acte de résistance ou d'adhésion, affectant les significations attribuées aux récits (Epstein, 1998; Wertsch, 2004).

La problématisation dans cette approche s'apparente au modèle d'induction de structure, dans la mesure où le développement de la conscience historique implique la remise en question des règles et des valeurs sous-tendant des pratiques sociales. Articulées à une compréhension cyclique du temps historique, elles sont fondées sur des attentes normatives qu'un niveau *critique* de la conscience historique permet de problématiser (Rüsen, 2004).

L'enquête historique consiste ainsi à revoir la validité empirique de ces attentes normatives, en interrogeant les événements historiques sur lesquels elles reposent. Le modèle de Wertsch (2004) distinguant les *schematic narrative templates* et des *specific narratives*, décrit la tension dialectique à l'œuvre dans la problématisation de la conscience historique. Les premières définissent des modèles (*underlying pattern*) d'organisation assurant une fonction théorique explicative (*implicit theories*) dans le fonctionnement de la conscience, alors que les secondes désignent un ensemble d'événements chronologiquement organisés.

Un exemple de situation-problème sur la ségrégation raciale est proposé par Franquiz et Salinas (2011). Il est d'abord présenté aux apprenants pour interpeller le récit historique afro-américain qui leur est connu et susciter des interrogations sur les principaux événements historiques lui étant associés. Des documents historiques présentant des scènes de ségrégation raciale et de brutalité policière sont ensuite soumis aux apprenants pour qu'ils approfondissent la problématisation par l'attribution des concepts de discrimination, de racisme et de liberté, plus proches de leur vie quotidienne. Après avoir investi ces concepts dans l'interprétation de la période depuis l'Empire aztèque à la promulgation du *DREAM Act*⁷, les apprenants doivent rédiger une lettre à l'intention du président, Barack Obama, présentant leur position

7. Il s'agit du *Development, Relief, and Education of Alien Minors Act*, promulgué aux États-Unis en 2001 pour offrir – selon des conditions spécifiques – un statut de résident aux personnes d'âge mineur entrées sur le territoire étatsunien autrement que par les procédures établies.

sur l'immigration mexicaine, appuyée sur une analyse des mythes fondant la discrimination dont les immigrants sont victimes.

L'examen de ces trois approches de la pensée historique sous l'angle de la problématisation a permis de mettre en évidence des caractéristiques exclusives, lesquelles méritent d'être discutées pour en comprendre les fondements.

DISCUSSION

L'objectif de cette analyse conceptuelle du construit de pensée historique était de le distinguer en fonction de principes théoriques exclusifs relatifs aux situations-problèmes. Trois approches rencontrant les caractéristiques d'une situation-problème ont été identifiées, alors qu'elles sont déclenchées par un problème devant être traité par les élèves engagés de manière collaborative dans un dialogue. Elles se distinguent par la nature du problème et de la démarche qu'elles proposent. Une approche par ancrage appréhende la résolution de problème en fonction de concepts disciplinaires permettant de surmonter de manière interprétative la divergence des points de vue sur des situations historiques. Les euristiques sont plutôt attribuées au modèle de *transformation d'état*, car elles désignent autant de procédures préétablies permettant d'arriver à une conclusion à partir d'un problème consistant pour les apprenants à s'engager auprès de textes historiques. Une approche socioculturelle a finalement été dégagée à travers le travail d'*induction de structure* que la pensée historique permet de réaliser en regard des pratiques sociales soulevant des contradictions. Seul le modèle par *projet* n'a pu être identifié.

Ces résultats doivent cependant être considérés à la lumière de notre démarche, une analyse conceptuelle visant à discriminer des concepts en fonction de principes mutuellement exclusifs (Coombs et Daniels, 1991). Le recours à la pensée historique dans la recherche en didactique et les pratiques d'enseignement n'est pas réalisé dans une perspective aussi étroite. Par exemple, le concept disciplinaire de *preuve* peut être utilisé pour dégager un schéma causal. En outre, notre méthode de recensement des écrits, à partir de synthèses, a certainement limité le spectre et la portée de cette analyse conceptuelle. À cet égard, il apparaît possible qu'une approche par *projet* sollicitant l'exercice de la pensée historique fasse l'objet de pratiques. Il serait pertinent de poursuivre des recherches en didactique sur ce type de situation-problème, promu dans les écrits scientifiques et professionnels. Cela permettrait également de porter un regard critique sur les initiatives en cette matière. Nous pensons ici aux planifications par projet proposées par la fondation *Historica*.

Les résultats de cette analyse invitent également à enrichir notre regard critique sur les modèles de pensée historique et leurs fondements, car ils guident les analyses de pratiques d'enseignement et la formation à l'enseignement. Les modèles fondés sur les concepts disciplinaires et les euristiques ont été élaborés conformément à

l'idée de structure disciplinaire proposée par Bruner (1960). C'est au chapitre de «l'usage et les limites des sources primaires dans la reconstruction du passé⁸» que Seixas (2017, p. 594) situe l'origine des concepts disciplinaires. Par ailleurs, Wineburg (2001) souligne l'importance de «l'épistémologie du texte» sous-tendant le travail des euristiques de la pensée historique, reposant sur un «acte de foi» pour percevoir le «sous-texte» de la réalité historique à travers un document. Pour ces deux modèles, l'objet de problématisation est le passé tel que représenté dans des sources, et la situation-problème décrit une tension dialectique entre ces sources et ces représentations du passé. Comparativement, l'approche socioculturelle cible les pratiques sociales pour problématiser les attentes normatives sous-tendant les représentations du passé. La situation-problème correspond à une tension dialectique entre ces représentations et les contradictions qu'elles soulèvent. Pour la recherche en didactique et les pratiques d'enseignement, ces distinctions ont des implications épistémologiques, psychologiques et pédagogiques fortes, et elles soulèvent *in fine* la question des finalités. La pensée historique doit-elle être définie dans une perspective historienne – mais sans viser la formation d'un historien! – ou doit-elle être appréhendée à travers l'expérience anthropologique de la culture?

CONCLUSION

Cette analyse conceptuelle de la pensée historique à travers le prisme de la problématisation avait pour objectif de préciser la signification et la portée pratique de modèles pouvant guider le travail des chercheurs et des enseignants. Dans le contexte scientifique et professionnel actuel, une telle analyse est nécessaire pour prévenir les dérives découlant de l'éclectisme ou de l'imprécision de démarches puisant à différents modèles dans l'air du temps. Dans la documentation québécoise francophone, les concepts disciplinaires et les euristiques semblent faire une percée, mais nous nous interrogeons sur leur usage dans l'analyse des pratiques d'enseignement et, *a fortiori*, leur investissement dans la formation à l'enseignement. Sous l'angle de la problématisation, cela pose problème, car les curriculums canadiens semblent défendre une approche différente, explicitement enseignable et directement modifiable. Cela interroge à la fois les constats dressés à ce jour sur les pratiques d'enseignement, méritant d'être nuancés en conséquence, et la place allouée à chacun de ces modèles dans la formation didactique des enseignants.

Par ailleurs, la récupération de ces modèles au Québec, où « nous avons déjà nos façons de voir » (Laville, 2015, p. 40), soulève des interrogations sur leur intégration et, en amont, sur la nature de celles-ci. En quoi consistent ces « façons de voir » forgées dans la foulée des programmes d'études des années 1980 (Laville, 2015; Martineau, 1997)? Comment se sont-elles concrétisées dans les écrits scientifiques et perpétuées jusqu'à aujourd'hui? Forment-elles un modèle intégré ou plutôt un amalgame

8. Traduction libre.

de principes épistémologiques et didactiques, auquel il s'en ajoute actuellement? Y aurait-il plutôt des foyers d'intégration? À cet égard, une thèse a récemment fait état de l'influence importante de «deux communautés épistémiques» didactiques (Lemieux, 2019, p. 251), poursuivant respectivement dans le sillage des écoles historiographiques de Québec et de Montréal. Conformément à ce devoir de vigilance épistémologique exprimé par Lenoir (2000), il nous semble qu'un travail de réflexion sur nos fondements didactiques soit nécessaire.

Références bibliographiques

- ARAÚJO-OLIVEIRA, A. (2010). Caractéristiques des pratiques d'enseignement en sciences humaines et sociales chez de futurs enseignants de l'enseignement primaire en contexte de formation en milieu de pratique au Québec (Thèse de doctorat non publiée). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec, Canada.
- ARAÚJO-OLIVEIRA, A. (2018). Le processus de problématisation dans l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire. Dans A. Araújo-Oliveira, I. Chouinard et G. Pellerin (dir.), *L'analyse des pratiques professionnelles dans les métiers relationnels. Perspectives plurielles* (p. 187-210). Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- ASHBY, R., LEE, P.J. et SHEMILT, D. (2005). Putting principles into practice: Teaching and planning. Dans S. Donovan et J. Bransford (dir.), *How students learn history, mathematics, and science in the classroom* (p. 79-178). Washington, DC: National academies press.
- BACHELARD, G. (1991). *Le nouvel esprit scientifique*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- BLOCH, M. (1974). *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*. Paris, France: Armand Colin.
- BOUTONNET, V. (2013). *Les ressources didactiques: typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative d'enseignants d'histoire au secondaire* (Thèse de doctorat non publiée). Université de Montréal, Montréal, Québec, Canada.
- BOZEMAN, B. et FEENEY, M.K. (2007). Toward a useful theory of mentoring a conceptual analysis and critique. *Administration and society*, 39(6), 719-739.

- BRUNER, J.S. (1960). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- CALANDRA, B. et LEE, J. (2005). The digital history and pedagogy project: creating an interpretative/pedagogical historical website. *Internet and higher education*, 8, 323-333.
- CARDIN, J.F. (2014). Les programmes de sciences sociales: du pourquoi au comment. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et S. Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p. 75-98). Montréal: Éditions Multimondes.
- COOMBS, J.R. et DANIELS, L.B. (1991). Philosophical inquiry: conceptual analysis. Dans E.C. Short (dir.), *Forms of curriculum inquiry* (p. 27-42). Albany, NY: Suny Press.
- DEMERS, S. (2011). Relations entre le cadre normatif et les dimensions téléologique, épistémologique et praxéologique des pratiques d'enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté: étude multicas (Thèse de doctorat non publiée). Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec, Canada.
- DICKINSON, A.K. et LEE, P.J. (dir.). (1978). *History teaching and historical understanding*. Londres, Royaume-Uni: Heinemann.
- DOUSSOT, S. (2018). *L'apprentissage de l'histoire par problématisation: enquêter sur des cas exemplaires pour développer des savoirs et des compétences critiques*. Bruxelles, Belgique: Peter Lang.
- EPSTEIN, T. (1998). *Interpreting national history: Race, identity and pedagogy in classrooms and community*. New York, NY: Routledge.
- ÉTHIER, M.-A., CARDIN, J.-F. et LEFRANÇOIS, D. (2014). Leur programme et le nôtre. *Bulletin d'histoire politique*, 22(3), 165-178.
- FABRE, M. (2009). Qu'est-ce que problématiser? Genèse d'un paradigme. *Recherches en éducation*, 6, 22-32.
- FABRE, M. (2014). Un changement de paradigme. Dans M. Fabre, A. Weil-Barais, C. Xypas (dir.), *Les problèmes complexes flous en éducation: enjeux et limites pour l'enseignement artistique et scientifique* (p. 13-17). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck.
- FABRE, M. (2016). *Le sens du problème. Problématiser à l'école*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- FABRE, M. (2017). *Qu'est-ce que problématiser?* Paris, France: Vrin.

- FEBVRE, L. (1953). *Combat pour l'histoire*. Paris, France : Seuil.
- FOGO, B., REISMAN, A. et BREAKSTONE, J. (2019). Teacher adaptation of document-based history curricula: results of the Reading Like a Historian curriculum – use survey. *Journal of curriculum studies*, 51(1), 62-83.
- FRANQUIZ, M.E. et SALINAS, C.S. (2011). Newcomers developing english literacy through historical thinking and digitized primary sources. *Journal of Second Language Writing*, 20, 196-210.
- FREITAG, M. (1973). Dialectique et société. Étude épistémologique sur l'objectivité historique (Thèse de doctorat non publiée). École pratique des Hautes études, 6^e section, Paris, France.
- GRANT, M.M. et TAMIM, S.R. (2019). PBL in K-12 education. Dans M. Moallem, W. Hung et N. Dabbagh (dir.), *The Wiley handbook of problem-based learning* (p. 221-243). Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- HEIDER, F. (1958). *The psychology of Interpersonal Relations*. New York, NY: Wiley.
- HUBER, M. et DALONGEVILLE, A. (2011). *(Se) former par les situations-problèmes : des déstabilisations constructives*. Lyon, France : Chronique sociale.
- JEAN, G. (2014). Le procès de Duplessis. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et S. Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p. 323-335). Montréal : Éditions Multimondes.
- KAHN, S. et ZEIDLER, D.L. (2017). A case for the use of conceptual analysis in science education research. *Journal of research in science teaching*, 54(4), 538-551.
- KOSELLECK, R. (1990). *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*. Paris, France : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- LAVILLE, C. (2001). La recherche empirique en éducation historique. *Perspectives documentaires en éducation*, 53, 69-82.
- LAVILLE, C. (2015). Six concepts historiques chez Peter Seixas. *Enjeux de l'univers social*, 11(3), 36-40.
- LEBRUN, J., HASNI, A. et ARAÚJO-OLIVEIRA, A. (2011). Situations-problèmes et disciplines scolaires : analyse des cadres opératoires privilégiés par des futurs enseignants québécois du primaire pour l'enseignement des sciences et des sciences humaines. *Recherches en éducation*, 12, 98-108.

- LEE, P.J. et ASHBY, R. (2001). Empathy, perspective taking and rational understanding. Dans O. Davis jr., S. Foster et E. Yeager (dir.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. Boulder, CO : Rowman and Littlefield.
- LEMIEUX, O. (2019). *L'histoire à l'école, matière à débats... Analyse des sources de controverses entourant les réformes de programmes d'histoire du Québec au secondaire (1961-2013)* (Thèse de doctorat non publiée). Université Laval, Québec.
- LENOIR, Y. (2000). La recherche dans le champ des didactiques : quelques remarques sur les types de recherches, leur pertinence et leurs limites pour la formation à l'enseignement. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften/Revue suisse de sciences de l'éducation*, 22(1), 177-222.
- LENOIR, Y., HASNI, A., LACOURSE, F., LAROSE, F., MAUBANT, P. et ZAID, A. (2018). *Guide d'accompagnement à la recherche. Un outil de réflexion sur les termes et expressions liées à la recherche scientifique*. Longueuil, Canada : Éditions cursus universitaire.
- LÉVESQUE, J.-F. (2014). La création d'une encyclopédie virtuelle. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et S. Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p. 353-357). Montréal : Éditions Multimondes.
- LÉVESQUE, S. et CLARK, P. (2018). Historical thinking: definitions and educational applications. Dans S.A. Metzger et L. McArthur Harris (dir.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (p. 119-148). Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- LEVSTIK, L. (2011). Learning History. Dans R.E. Mayer et P.A. Alexander (dir.), *Handbook of Research on Learning and Instruction* (p. 108-126). New York, NY: Routledge.
- LEVSTIK, L.S. et THORNTON, S.J. (2018). Reconceptualizing history for early childhood through early adolescence. Dans S.A. Metzger et L. McArthur Harris (dir.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (p. 473-501). Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- MARTINEAU, R. (1997). *L'échec de l'APH à l'école secondaire, contribution à l'élaboration de fondements didactiques pour enseigner l'histoire* (Thèse de doctorat non publiée). Université Laval, Québec, Québec, Canada.
- MARTINEAU, R. (2011). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école. Traité de didactique*. Québec, Québec: Les Presses de l'Université du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (2018). *Le curriculum de l'Ontario. Études sociales de la 1^{re} à la 6^e année. Histoire et géographie 7^e et 8^e année.* Toronto, Ontario : Gouvernement de l'Ontario.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire.* Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

MOISAN, S. (2010). *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne* (Thèse de doctorat non publiée). Université de Montréal, Montréal, Québec, Canada.

MOREAU, D. (2016). *L'enseignement de l'histoire et l'apprentissage de la pensée historique : description des fondements et des pratiques d'enseignants d'histoire de troisième et quatrième années du secondaire, des écoles francophones du Québec* (Thèse de doctorat non publiée). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec, Canada.

OSBORNE, K. (1999). *Education: a guide to the canadian school debate – or, who wants what and why.* Toronto, Canada: Penguin press.

PEEL, E.A. (1967a). Some Problems in the Psychology of History Teaching: Historical Ideas and Concepts. Dans W.H. Burston et D. Thompson (dir.), *Studies in the Nature and Teaching of History* (p. 159-172). Londres, Royaume-Uni: Routledge and Kegan Paul.

PEEL, E.A. (1967b). Some Problems in the Psychology of History Teaching: the Pupil's Thinking and Inference. Dans W. Burston et D. Thompson (dir.), *Studies in the Nature and Teaching of History* (p.173-190). Londres, Royaume-Uni: Routledge and Kegan Paul.

PRING, R. (2004). *Philosophy of educational research.* Londres, Royaume-Uni: Continuum.

POPPER, K. (1968). *Conjectures and refutations: the growth of scientific knowledge.* New York, NY: Harper and Row.

RÜSEN, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative, Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. Dans R.W. Sandwell (dir.), *To the Past: History Education, Public Memory and Citizenship in Canada* (p. 63-85). Toronto, Ontario: University of Toronto Press.

- SAVERY, J.R. (2019). Comparative pedagogical models of problem-based learning. Dans M. Moallem, W. Hung et N. Dabbagh (dir.), *The Wiley handbook of problem-based learning* (p. 81-104). Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- SEIXAS, P. et MORTON, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto, Ontario: Nelson Education.
- SEIXAS, P. (2017). A model of historical thinking. *Educational philosophy and theory*, 49(6), 593-605.
- SERVANT-MIKLOS, V.F.C., Norman, G.R. et Schmidt, H.G. (2019). A short intellectual history of problem-based learning. Dans M. Moallem, W. Hung et N. Dabbagh (dir.), *The Wiley handbook of problem-based learning* (p. 3-24). Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- ST-AMAND, J., BOWEN, F. et LIN, T.W.J. (2017). Le sentiment d'appartenance à l'école: une analyse conceptuelle. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(1), 1-32.
- VANSLEDRIGHT, B. et LIMON, M. (2006). Learning and teaching social studies: a review of cognitive research in history and geography. Dans P. Alexander et P. Winne (dir.), *Handbook of Educational Psychology* (p. 545-570). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- WERTSCH, J. (1998). *Mind as Action*. New York, NY: Oxford University Press.
- WERTSCH, J. (2004). Specific narratives and schematic narrative templates. Dans P. Seixas (dir.), *Theorizing Historical Consciousness* (p. 49-62). Toronto: University of Toronto press.
- WIJNIA, L., LOYENS, S.M.M. et RIKERS, R.M.J.P. (2019). The problem-based learning process: an overview of different models. Dans M. Moallem, W. Hung et N. Dabbagh (dir.), *The Wiley handbook of problem-based learning* (p. 273-295). Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- WINEBURG, S.S. (1996). The Psychology of Learning and Teaching History. Dans D.C. Berliner et R.C. Calfee (dir.), *Handbook of Educational Psychology* (p. 423-437). New York, NY: Simon & Schuster Macmillan.
- WINEBURG, S.S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.
- WINEBURG, S.S., MARTIN, D. et MONTE-SANO, C. (2013). *Reading like a historian. Teaching literacy in middle and high schools history classroom*. New York, NY: Teachers college press.