LES POINTS DE VUE DES ENFANTS SUR LE PASSÉ : LES POSSIBILITÉS ET LES DÉFIS

AMY VON HEYKING est professeure agrégée à la faculté de l'Éducation de la University of Lethbridge. Ses intérêts de recherche comprennent l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire et l'histoire du programme scolaire. Elle a publié des articles dans des revues telles que *Canadian Journal of Education*, *History of Education Quarterly*, et *Historical Studies in Education*. Elle a coédité un ouvrage à paraitre s'intitulant *Becoming a History Teacher: Sustaining Practices in Historical Thinking and Knowing* (*University of Toronto Press*).

RÉSUMÉ

Les six concepts de la pensée historique sont un cadre théorique pertinent pour engager les élèves dans l'étude de l'histoire, et une définition claire de ces concepts peut efficacement guider l'enseignement afin d'aider ceux-ci à penser de manière historique. Mais le cadre de la pensée historique ne peut servir à rendre la réflexion historique des élèves plus raffinée que si nous avons une idée de ce à quoi ressemble la façon de penser des élèves à différents âges et à différents niveaux scolaires. Pour les élèves de l'école primaire, le chemin vers la compréhension de perspectives historiques semble se produire par le développement d'un sentiment d'attachement personnel envers les expériences des gens ayant vécu dans le passé. L'intérêt et le souci qu'ils ressentent envers la vie de ces gens sont une motivation importante pour leur questionnement historique et pour qu'ils continuent à développer une pensée historique plus complexe.

Les programmes d'histoire et de sciences sociales à travers le Canada ont été transformés au courant des dernières années. Bien qu'il est encore exigé dans les programmes scolaires des provinces et territoires que les élèves terminent leur secondaire avec une compréhension des évènements, individus et enjeux principaux de l'histoire du Canada, on s'attend également à ce que qu'ils puissent penser de façon historique, d'analyser, d'évaluer et de produire des comptes rendus historiques. Ceci signifie que les enseignants doivent passer moins de temps à transmettre des renseignements historiques et plus de temps à cultiver les façons de penser des élèves dans cette discipline.

Plusieurs des nouveaux programmes se basent sur un modèle de la pensée historique développé par Dr Peter Seixas et le Projet de la pensée historique[1]. Ce modèle établit six concepts qui façonnent les questions que les historiens posent et les méthodes qu'ils utilisent pour amasser, analyser et évaluer leurs sources afin de répondre aux questions des récits qu'ils créent. Ces concepts de la pensée historique sont : la pertinence historique ; les sources primaires ; la continuité et le changement ; les causes et les conséquences ; la perspective historique ; et le jugement éthique. Seixas et Morton soutiennent que « ce cadre conceptuel laisse place à la progression : les élèves peuvent

utiliser les concepts afin de progresser à partir de certaines notions relevant du "gros bon sens" vers l'utilisation des outils intellectuels les plus puissants dont on dispose afin d'essayer de comprendre l'histoire ».[2] Le modèle de la pensée historique se fonde sur des recherches entamées au Royaume-Uni vers la fin des années 1970 et qui ont été reprises depuis par des spécialistes de l'éducation de l'histoire aux États-Unis, en Australie et au Canada. Des dizaines d'études se sont penchées sur la compréhension qu'ont les élèves de la pertinence historique, et ont évalué la mesure dans laquelle les enfants peuvent analyser des sources primaires et comment ils comprennent la nature du changement historique. La plupart des chercheurs arrivent à la conclusion que même les enfants du primaire peuvent faire preuve d'un raisonnement historique relativement sophistiqué, et ceci est particulièrement vrai s'ils ont été exposés à un enseignement approprié.[3]

Un élément de la pensée critique qui intéresse particulièrement les chercheurs et les enseignants est la perspective historique, en grande partie à cause des défis qu'elle pose à de nombreux enfants. Seixas et Morton expliquent que « prendre une perspective historique signifie qu'on essaie de voir à travers les yeux de gens qui ont vécu à une époque et à travers des circonstances parfois très différentes des nôtres… en bref, à quoi ressemblait la vie de ces gens ? »[4] Il n'est pas surprenant de constater que cet exercice est très difficile pour les enfants du primaire puisque ceux-ci ont tendance à s'imaginer les difficultés que les explorateurs ou les premiers colons ont dû endurer, et ils ont donc tendance à considérer le passé comme un endroit qu'il vaut mieux éviter. La tendance des élèves de projeter leurs propres valeurs et attitudes sur le passé – ce qui est l'expression de leur présentisme – est parfois exacerbée par les manuels historiques bien intentionnés qui tentent de stimuler un lien émotif chez les élèves envers les gens du passé, mais ceci fragilise cependant leur sens de la perspective historique. Prenons par exemple le passage suivant à propos des premiers colons européens au Canada qui parait dans un manuel d'histoire :

> *Peux-tu t'imaginer comment tu te sentirais si tu avais à quitter ta maison et traverser l'océan pour te rendre sur une terre inconnue ? Imagine que tu devais passer des semaines en mer, entassé contre d'autres sur un navire froid et humide. Imagine avoir faim et être malade durant le trajet. Et lorsque tu atteins finalement la terre ferme, tu découvres que tu dois alors te déplacer pendant plusieurs autres mois à pied à travers des contrées sauvages. Plusieurs idées te passent par la tête. Où vas-tu dormir ? Que vas-tu manger ? Comment vas-tu survivre ? Lorsque finalement tu atteins ta destination, tu y trouves – rien ! Il n'y a pas de villages, pas de fermes, pas de maisons – seulement de la forêt, des champs et des ruisseaux. Maintenant, après ce trajet éreintant, tu dois défricher la terre afin de construire ta nouvelle maison. Comment te sens-tu ?*[5]

Un enseignant tentant d'encourager le développement de la compréhension de la perspective historique chez ses élèves ne leur demanderait pas comment *eux* se sentiraient, mais leur demanderait d'identifier des éléments qui leur donneraient des indices à propos de comment *les colons* ont dû se sentir ou ce qu'ils ont pu penser. De plus, l'enseignant mettrait également les élèves au défi de réfléchir à savoir si cette nouvelle terre était réellement « vide » parce qu'il n'y avait pas de villages ou de fermes. La tendance naturelle des élèves de projeter leurs propres croyances et valeurs sur le passé va à l'encontre de la perspective historique et est une raison pourquoi la pensée historique est si problématique pour les enfants. Le chercheur britannique Peter Lee explique que « les idées qui nous sont utiles dans notre vie de tous les jours ne sont pas toujours applicables à l'étude de l'histoire ».[6] En effet, la pensée historique – y compris l'adoption d'une perspective historique – dans les paroles célèbres de Sam Wineburg, « ne nous vient pas naturellement ».[7]

Afin de clarifier et de mieux exprimer la complexité de ce concept important de la pensée historique, Seixas et Morton ont défini cinq « repères » qui caractérisent une compréhension sophistiquée des perspectives historiques.[8] Premièrement, les élèves ayant une excellente compréhension de la perspective historique reconnaissent qu'il existe des différences entre les points de vue de leurs contemporains et des gens ayant vécu dans le passé. Deuxièmement, bien que nous concédons qu'il existe des expériences humaines qui sont communes à travers les époques, les élèves capables d'une réflexion historique profonde font attention de ne pas assumer que les gens ayant vécu dans le passé interprétaient ces évènements – tel qu'élever des enfants ou l'éducation, par exemple – de la même façon que nous les interprétons. Troisièmement, adopter une perspective historique

signifie qu'il faut considérer le contexte social, politique, économique et intellectuel des idées, des croyances et des valeurs de ces gens. De plus, cet exercice nous permet de reconnaitre que nos propres points de vue sur le monde ne sont que des produits de notre propre contexte historique. Quatrièmement, nous basons nos conclusions sur des sources et nous concédons qu'il y a des limites associées à nos sources. Et finalement, les perspectives historiques sont toujours composées de plusieurs points de vue : par exemple, il y a eu beaucoup de perspectives « britanniques » sur le commerce de la fourrure. Les élèves qui ont une bonne compréhension de cela sont capables d'explorer et d'articuler une variété de points de vue différents à propos d'évènements historiques.

Reconnaitre l'existence de différentes perspectives et en considérer quelques-unes est donc une tâche cognitive complexe. Malgré les exigences de nos programmes scolaires, est-il raisonnable de s'attendre à ce que des enfants du primaire accomplissent une telle tâche ? Mon propre travail auprès d'enfants du primaire et les recherches menées par des chercheurs britanniques et américains suggèrent que de tenter de sortir les enfants de leurs suppositions présentistes et naïves à propos du passé et de les mener vers une compréhension plus sophistiquée des perspectives historiques présentent à la fois des possibilités et des difficultés. Bien que les enfants comprennent que les gens du passé pensaient et vivaient différemment qu'eux, Barton soutient que ceux-ci « peuvent porter des jugements très sévères à propos des actions (ou des représentations) qui ont eu lieu dans le passé et qui ne s'accordent pas avec leurs propres sensibilités ».[9] Mon enquête auprès de quarante enfants de la quatrième année du primaire[10] démontre que les élèves ont porté les jugements les plus sévères lorsqu'une photographie d'une salle de classe de leur quartier prise il y a cent ans leur a été montrée. Alors que leurs commentaires à propos des autres photographies, représentants des rues ou des maisons, ont seulement été des observations sur les différences entre le passé et le présent, les élèves ont insisté que la salle de classe d'il y a cent ans était trop bondée et que les élèves du passé « n'étaient pas aussi bien habillés que nous ». Cependant, la photographie représentait une classe qui était relativement spacieuse avec vingt-sept écoliers en tenues soignées. Les élèves avaient de la difficulté à s'imaginer ce que les enfants dans la salle de cours de 1912 faisaient pour s'amuser, certains ont présumé qu'« ils jouent probablement au baseball avec un bâton et une roche ». Alors qu'ils croient que l'école aujourd'hui est beaucoup plus exigeante intellectuellement parce que « nous sommes plus évolués », plusieurs élèves ont mentionné la discipline sévère des salles de cours du passé et les corvées que les enfants devaient effectuer. Les élèves semblaient avoir des opinions plutôt négatives à propos de l'éducation et de la vie des enfants du passé parce qu'ils ont pu facilement s'imaginer dans ce contexte et qu'ils s'imaginaient qu'il aurait été désagréable de s'y retrouver.

Cependant, les élèves de quatrième année ont également démontré une compréhension du contexte historique et ont occasionnellement formulé des commentaires qui semblaient démontrer qu'ils étaient conscients du fait que leurs points de vue sont également le produit d'un contexte historique spécifique. Par exemple, après que Cory eut placé en ordre chronologique cinq photographies d'une rue dans son quartier, elle a dit qu'elle aurait aimé voir la rue de 1909 et de faire un tour dans un train à wagon, affirmant que « ce n'est pas vraiment cool si tu vis à cette époque, mais pour nous, ça serait vraiment cool ». Brady avait choisi la photographie des années 1920 en expliquant qu'« il y avait à cette époque assez de bonnes choses comme des soins de santé, mais également assez de vieux trucs qu'il aurait été cool de voir ». Plusieurs étudiants ont affirmé avoir eu des difficultés à écrire avec les plumes à l'encre qu'ils ont essayée lors de la visite d'un lieu historique local, mais quand Bailey a dit qu'elle aurait aimé demander à un enfant dans la photographie de classe ce qu'il pensait de ces plumes à l'encre, Evan lui a rappelé que ces enfants « devaient être habitués ». Ce qui était plus impressionnant encore, c'est que lorsque les enfants ont été amenés à réfléchir aux idées ou aux perspectives des gens dans les photographies historiques, un quart des élèves se sont référé à leurs connaissances du contexte historique ou ont posé des questions afin de tenter de déterminer ce contexte pour ensuite être en mesure d'articuler ces perspectives de façon plus précise. Par exemple, quatre garçons savaient que la photographie de la salle de cours, prise en 1912, datait « de l'époque de la Première Guerre mondiale ». Six autres élèves ont discuté et ont également posé des questions à propos des technologies de l'époque, essayant de déterminer si les élèves de la photographie écoutaient la radio ou s'ils regardaient des films muets comme ceux qu'ils avaient visionnés au musée local. Ces élèves de quatrième année, pour qui l'étude officielle de l'histoire locale canadienne ne venait tout juste que de commencer, étaient capables de déjà apprécier l'importance du contexte historique lors de l'examen de la perspective historique.

Au courant de cette année, les élèves de quatrième année ont étudié les peuples des Premières Nations de la région, le commerce de la fourrure et avaient déjà assimilé les unités de Language Arts/Social Studies sur la Crise de 1929 et la Première Guerre mondiale. Dans les entretiens de suivi à la fin de l'année, les élèves reconnaissaient que les différents acteurs sociaux historiques avaient des perspectives diverses sur les évènements du passé. Cory et Jane, par exemple, ont pu expliquer les conflits entre les Cris et les Péigans, et ont reconnu que les points de vue des gens des Premières Nations à propos de la Compagnie de la Baie d'Hudson et du commerce de fourrure américain ont divergé par rapport à leur traitement. Tous les élèves ont été en mesure de discuter des impacts différents que la Crise de 1929 a eus sur la vie de gens de différentes classes sociales, ainsi que sur la vie des gens vivants dans des régions urbaines et ceux des régions rurales. Similairement aux élèves de quatrième et cinquième année dans les recherches américaines, ces élèves ont été en mesure de distinguer une gamme de différentes perspectives sur les évènements du passé étant donné que des efforts ont été dirigés à cet effet par les activités proposées par leurs enseignants.[11]

Bien que ces élèves de quatrième année étaient en mesure de *reconnaitre* et d'expliquer différentes perspectives historiques, lorsque l'on leur demande de prendre une perspective historique, ou d'écrire un texte à partir de la perspective d'un personnage de l'histoire, ils ont eu tendance à revenir à leurs propres sentiments. Les élèves ont étudié un roman intitulé *Storm Child*, l'histoire d'une jeune métisse qui se questionne sur ses origines mixtes.[12] À la fin du roman, Isobel (Storm Child) se demande si elle devait s'inscrire à l'école de Red River. Il a été assigné aux élèves de se positionner dans la peau d'un des personnages du roman et de conseiller Isobel. Neuf élèves ont affirmé que la mère péigane de Isobel aurait voulu qu'elle aille à l'école et ont offert des explications similaires à celle de Jamie : « Car toutes les mères veulent que leurs enfants aient une éducation ». Les élèves qui ont écrit à partir de la perspective d'Isobel ont projeté leurs propres émotions sur les situations décrites dans le roman, établissant peut-être des liens avec leurs propres expériences. Mariah a écrit en tant qu'Isobel à son père écossais qui avait abandonné sa famille au début du roman : « Père, est-ce que je vais te revoir un jour ? Ou est-ce la fin ? Existe-t-il quelque chose de plus important que la famille ? » Étant donné la teneur émotionnelle au centre de l'histoire du roman, il n'est peut-être pas très surprenant que les élèves se soient sentis interpellés par les thèmes universels du roman et qu'ils aient négligé de prendre en compte les sources et le contexte historique tel qu'il leur a été enseigné.

Certains chercheurs du domaine de l'enseignement de l'histoire considèrent les réactions émotives des élèves face aux récits historiques fictifs ou réels comme quelque chose qui leur nuit dans leur capacité de comprendre les perspectives historiques. Au Royaume-Uni, lorsque des chercheurs avaient commencé à étudier la pensée historique des enfants, ils examinaient leur capacité de ressentir de l'empathie envers des personnages du passé, ce qui était établi comme un objectif à atteindre par l'enseignement de l'histoire dans les programmes des années 1980 et qui était compris comme « la capacité d'apprécier de façon informée les difficultés ou les points de vue de gens ayant vécu dans le passé ».[13] Les opposants de l'enseignement de l'histoire basé sur le développement de la pensée critique considéraient que l'empathie historique est un concept problématique, le confondant avec le sens courant du terme qui signifie que quelqu'un est en mesure de comprendre les pensées ou de ressentir les émotions d'autrui. Ils soutenaient que les enseignants, à travers des activités douteuses telles que les jeux de rôles, encourageaient les enfants à s'imaginer vivre dans le passé plutôt que de les encourager à comprendre de façon critique les manières de vivre dans le passé.[14] Des chercheurs comme Peter Lee continuent de décrire l'empathie historique comme un acte purement cognitif, soulignant que « ce n'est pas une capacité spéciale nous permettant d'entrer dans la tête d'autrui, mais une compréhension à laquelle nous arrivons lorsque nous prenons en compte des idées qui sont très différentes des nôtres… Cela n'implique pas de lien émotif ».[15] Mais les chercheurs américains Barton et Levstik soutiennent que l'empathie historique peut également mettre en jeu les émotions des élèves aussi bien que leurs facultés cognitives, et que ceci est un objectif approprié de l'enseignement de l'histoire à l'école. Ils insistent que l'empathie historique implique la prise en compte de la perspective d'autrui, mais qu'elle implique également de se soucier à propos d'autrui : de se soucier à propos des gens du passé, de se soucier que certains évènements se sont produits ; de se soucier des personnages de l'histoire ; et de se soucier d'agir par rapport à ce qu'on apprend à propos du passé. Selon eux, « bien que nous pouvons tenter d'étudier l'histoire sans nous soucier de tout ceci, nous ne croyions pas qu'il soit avantageux qu'il en soit ainsi ».[16]

Les élèves de quatrième année de mon étude ont semblé avoir besoin d'établir un lien personnel avec les évènements et les gens du passé afin de pouvoir réfléchir à propos du changement et de la continuité et à propos des perspectives historiques. Lorsque les élèves observaient des photographies historiques, ils faisaient des commentaires sur les objets dans les photographies, tel que « ma grand-mère en a un pareil » et « mon père a une *hot rod* exactement comme celle-ci. C'est vraiment une antiquité. Tu devrais entendre le klaxon ! » Lorsque nous regardions des photographies des rues de leur ville, les élèves examinaient chaque photographie avec grand soin et tenaient à déterminer les lieux exacts qui avaient été photographiés et ils dressaient la liste des immeubles et établissements qui se trouvent en ces lieux maintenant. Pour tous les étudiants, les photographies déclenchaient des souvenirs d'expériences personnelles qu'ils ont eues lors d'excursions scolaires ou familiales sur des sites historiques. Ces anecdotes étaient des premières étapes importantes les menant à se questionner à propos du changement et de la continuité dans leur communauté et sur les perspectives historiques de ceux qui ont vécu à travers ces changements. Mes résultats ont confirmé la conclusion de Dulberg qu'« Insuffler de la vie dans l'histoire comporte beaucoup plus que d'enseigner un contenu riche ; l'imagination des élèves doit être stimulée en faisant appel à leur expérience personnelle ».[17]

Pour beaucoup d'élèves du primaire, l'intérêt le plus fort envers la recherche historique se développe à travers les récits familiaux. Les élèves de quatrième année de mon étude ont mené des entretiens avec des personnes âgées de leurs familles très tôt au commencement de l'année scolaire et ont fait référence à ces entretiens pendant l'année alors qu'ils étudiaient une vaste gamme d'évènements et d'enjeux historiques. Certains élèves ont été si stimulés par le projet qu'ils ont mené des entretiens avec plus d'un membre de leur parenté. Lorsqu'ils ont examiné une photographie de la salle de cours de 1912, ils m'ont raconté les histoires que leurs grands-parents (et dans certains cas, leurs arrière-grands-parents) leur avaient racontées à propos de leur éducation. Ceci explique peut-être les commentaires négatifs des élèves par rapport aux écoles du passé étant donné que leurs grands-parents ont probablement eu tendance à insister sur les difficultés qu'ils ont connues durant leur enfance. Lorsque j'ai questionné les élèves sur la question à savoir pourquoi nous étudions le passé, plusieurs ont fait référence à l'importance de l'histoire familiale. Wyatt, par exemple, a expliqué que c'est « pour que nous puissions raconter le passé à nos enfants, pour que nous puissions transmettre ces histoires ».

Le fait que les élèves se souciaient des gens du passé a été démontré de diverses façons. Suite à l'étude de la Crise de 1929, Michael et Nick m'ont confié « cela a été intéressant de voir comment les gens vivaient avec si peu d'argent… comment ils ont survécu ». Erica m'a expliqué sa réaction à propos de *Number the Stars*, un roman dont l'histoire se déroule au Danemark sous l'occupation nazie durant la Deuxième Guerre mondiale : « Je pense que c'est intéressant, car c'est tellement triste ce qui s'est produit. » Certains élèves ont constaté que l'étude de l'histoire leur a permis de mieux comprendre leur propre époque et pays. Daniel, par exemple, a affirmé que l'étude de l'histoire est importante « parce que l'on doit connaitre le lieu dans lequel on vit ». L'enthousiasme et le sentiment de connexion de Cory ressortent de sa description de la signification de l'histoire des Premières Nations : « Ils chassaient sur *ces* terres. Si tu trouves quelque chose dans la terre, comme si tu creuses et que tu trouves une flèche ou quelque chose du genre, alors là, tu sais qu'ils étaient *ici*. » Se soucier des gens du passé et se soucier de connaitre les évènements qui sont se sont produits ont déclenché certaines prises de conscience importantes pour ces élèves à propos de l'histoire et à propos de la nature de leur propre pays et époque.

Les six concepts de la pensée historique sont un cadre précieux permettant d'engager les étudiants dans l'étude de l'histoire, et des définitions claires de ces concepts peuvent devenir des outils puissants pour aider les élèves à penser de façon historique. Les enseignants avec lesquels j'ai travaillé, par exemple, enseignaient le concept de la perspective historique de façon très explicite, commençant en abordant des exemples de différentes perspectives visuelles et puis enchainant avec des exemples de la divergence de perspectives se produisant dans une gamme de situations connues : les désaccords dans la cour d'école, les discours narratifs divergents dans les livres d'images. Ils ont modelé les repères d'une compréhension complexe des perspectives historiques pour leurs élèves et leur posaient souvent des questions qui les menaient à considérer le contexte des points de vue de différents personnages historiques et à articuler des réponses en tenant compte des différentes perspectives sur le passé. Par le temps que les élèves analysaient différentes perspectives historiques

lors de leur étude du commerce de la fourrure ou de la Crise de 1929, ils étaient en mesure de reconnaitre et d'expliquer différentes perspectives historiques de façon relativement nuancée, s'enlignant avec les repères établis par Seixas et Morton.

Mais ce cadre de la pensée historique ne permet la complexification de la pensée historique que si nous connaissons le fonctionnement de la pensée des élèves à différents âge et différents niveaux scolaires. Les chercheurs VanSledright, Kelly et Meuwissen insistent que « Comprendre les processus cognitifs des jeunes lorsque les chercheurs leur offrent l'occasion de penser de façon historique est d'une importance cruciale afin d'être capable de situer les points de départ de l'apprentissage dans le domaine de l'histoire. »[18] Pour les élèves du primaire, le chemin vers la compréhension des perspectives historiques semble commencer par le développement d'un sentiment d'attachement personnel envers les expériences des gens ayant vécu dans le passé. Un aspect important poussant les élèves à entreprendre l'étude de l'histoire et de continuer à développer leur pensée historique est le fait de se sentir interpellé et de se soucier des gens ayant vécu dans le passé.

NOTES

1 Voir The Historical Thinking Project à http://historicalthinking.ca/.

2 Peter Seixas and Tom Morton, *The Big Six: Historical Thinking Concepts* (Toronto: Nelson Education, 2013) : 3.

3 Pour un compte –rendu complet de cette recherche, voir Keith C. Barton, "Research on Students' Ideas About History" in *Handbook of Research in Social Studies Education*, *éds.* Linda S. Levstik et Cynthia A. Tyson (New York: Routledge, 2008) : 239-258; et Amy J. von Heyking, "Historical Thinking in Elementary Education: A Review of Research," dans *New Possibilities for the Past: Shaping History Education in Canada*, (*éd.*) Penney Clark (Vancouver: *University of British Columbia Press*, 2011) : 175-194.

4 Seixas et Morton, *The Big Six* : 138.

5 Tom Smith, *Settling Canada* (Markham, ON: Fitzhenry & Whiteside, 2005) : 2.

6 Peter J. Lee, "Putting Principles Into Practice: Understanding History," dans *How Students Learn: History in the Classroom*, *éds.* M. Suzanne Donovan et John D. Bransford (Washington, *DC: The National Academies Press*, 2005) : 31.

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

8 Seixas et Morton, *The Big Six* : 148.

9 Barton, "Research on Students' Ideas About History" : 244.

10 Les commentaires des étudiants sont cités ici mot pour mot (traduit) et proviennent d'entrevues ou de travaux écrits ; tous les noms ont cependant été changés. Pour plus de renseignements sur cette étude, consultez von Heyking, "Historical Thinking in Elementary Education," et "Historical Understanding in the Elementary Years," des essais qui ont été présentés durant le congrès annuel de l'Association d'études canadiennes, à Vancouver, C-B, en octobre 2006.

11 Voir Keith C. Barton, "History is More Than Story: Expanding the Boundaries of Elementary Learning," un essai présenté au congrès annuel de la National Council for the Social Studies, Nashville, TN, en novembre 1993 ; Keith C. Barton, "Did the Devil Just Run Out of Juice? Historical Perspective-Taking Among Elementary Students," essai présenté au congrès annuel de l'American Education Research Association, New York, NY, en avril 1996 ; Jill Jensen, "Developing Historical Empathy Through Debate: An Action Research Study," *Social Studies Research and Practice* 3(1) (2008) : 55-66.

12 Brenda Bellingham, *Storm Child* (Toronto: James Lorimer & Company, 1985).

13 Department for Education and Skills, History in the Primary and Secondary Years: An HMI View (London: HMSO, 1985) : 3, cité dans Richard Harris et Lorraine Foreman-Peck, "'Stepping Into Other People's Shoes': Teaching and Assessing Empathy in the Secondary History Curriculum," *International Journal of History Learning, Teaching and Research* 4(2) (1997) : 4.

14 *Ibid.* : 1.

15 Lee, "Putting Principles Into Practice" : 47.

16 Keith C. Barton et Linda S. Levstik, *Teaching History for the Common Good* (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004) : 242.

17 Nancy Dulberg, "Engaging in History: Empathy and Perspective-taking in Children's Historical Thinking," essai présenté au congrès annuel de l'American Educational Research Association, New Orleans, LA, en avril 2002. Voir également Barton et Levstik, *Teaching History for the Common Good* : 231.

18 Bruce VanSledright, Timothy Kelly and Kevin Meuwissen, "Oh, the Trouble We've Seen: Researching Historical Thinking and Understanding," in *Research Methods in Social Studies Education*, *ed.* Keith C. Barton (Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2006) : 212.