

Portrait de l'histoire scolaire en Suisse romande : pratiques enseignantes et finalités

Aurélie De Mestral, Nadine Fink, Lyonel Kaufmann

Haute École Pédagogique du Canton de Vaud

aurelie.de-mestral@hepl.ch

Abstract

Exploitant certaines des données d'une recherche initiale collective visant à saisir la mise en œuvre de la multiperspectivité dans l'enseignement de l'histoire de son propre pays, cette présente contribution propose de rendre compte de la pluralité des pratiques enseignantes en Suisse romande. Sur la base d'un corpus exploratoire constitué d'entretiens semi-directifs avec des enseignant·e·s du secondaire 1 et 2, et d'observations de classes, nous proposons de mettre en lumière la variété des formes et pratiques enseignantes en usage dans les écoles romandes et vaudoises en particulier. Nous nous attacherons ainsi à montrer comment, dans un contexte helvétique aux multiples spécificités, les enseignant·e·s conjuguent la mise en œuvre de leur enseignement avec les différentes finalités assignées à la discipline de l'histoire, prise entre des visées disciplinaires et romantiques.

Keywords

Didactique de l'histoire; finalités; histoire scolaire; histoire de son propre pays; pratiques enseignantes.

Cette contribution s'inscrit dans le cadre d'une recherche internationale consacrée à l'enseignement de l'histoire de son propre pays¹ dans différents contextes nationaux plurilingues, au secondaire I et II². L'objectif du projet a été d'analyser et de comparer les processus d'enseignement de l'histoire en s'intéressant aux phénomènes et aux actions qui se produisent au cours d'une séquence d'enseignement. Il s'est agi de déterminer la manière dont les enseignant·e·s envisagent la multiperspectivité, à savoir la pluralité des perspectives et des expériences dans le passé lorsqu'ils-elles enseignent l'histoire de leur propre pays. Menée par notre équipe en Suisse romande, l'analyse a porté principalement sur des observations de leçons d'histoire et des entretiens semi-directifs avec les enseignant·e·s qui ont prodigué ces leçons.

À la suite de la publication des premiers résultats de cette comparaison internationale (Fink, Furrer & Gautschi, 2020), nous nous centrons ici sur d'autres éléments de notre corpus pour dresser un portrait des pratiques de l'histoire scolaire en Suisse romande, principalement dans le canton de Vaud. L'objectif est de donner à voir la manière dont les enseignant·e·s négocient les finalités de l'enseignement de l'histoire en écho à leurs convictions personnelles.

Des objectifs « romantiques » et « disciplinaires »

La recherche en didactique de l'histoire a produit des données qui permettent de caractériser l'enseignement de l'histoire en fonction de deux objectifs principaux (Carretero, 2011). Des buts « romantiques » priorisent la construction de l'identité nationale et la transmission de valeurs

1 Le choix terminologique de « histoire de son propre pays » plutôt que « histoire nationale » est fondé par la référence historique à un espace considéré sur la longue durée, avant la formation des États-nations au XIXe siècle jusqu'à nos jours. Voir Fink, Furrer & Gautschi (2020), p. 35.

2 Cette recherche a bénéficié d'un financement de Swissuniversities dans le cadre du projet « Développement de compétences scientifiques dans le domaine des didactiques disciplinaires 2017-2020 ». Elle figure parmi les projets déployés au sein du Centre de Compétences Romand de Didactique Disciplinaire (2Cr2D). Avec la collaboration d'Andy Maître pour la récolte des données.

qui lui seraient propres (Ross, Mathison et Vinson, 2014). Des visées « disciplinaires » aspirent à doter les élèves de capacités critiques pour analyser les phénomènes historiques en évaluant différentes interprétations à leur propos (Zanazanian, 2009). Ces visées peuvent être rapportées à la dualité entre adhésion et distanciation au niveau des finalités (Audigier, 1994), avec d'une part des finalités socio-politiques qui tendent à l'intégration des futurs citoyen·ne·s dans leur société en assurant la continuité des valeurs partagées et, d'autre part, des finalités intellectuelles qui ambitionnent le développement de la pensée critique et l'autonomie réflexive. Des buts « romantiques » contribuent à construire une identité collective nationale en transmettant une représentation partagée du passé par un récit des origines à nos jours. Des visées « disciplinaires » consistent à initier les élèves aux conditions de production de l'enquête historique et de ses résultats.

En Suisse romande, la tension entre ces deux finalités est particulièrement perceptible lorsque l'on analyse les discours et les pratiques d'enseignement relatifs à l'histoire de son propre pays. La mise à distance d'un cadre interprétatif national à visées « romantiques » semble être un défi, tant les liens entre l'enseignement de l'histoire et la construction de l'identité nationale restent étroitement tissés. En effet, dans le processus d'édification des États-Nation au XIXe siècle, l'histoire a été le fer de lance de la fabrication du commun³, d'autant plus dans un pays multilingue et pluriculturel comme la Suisse, avec la mise en récit des origines, des actions mythiques ou avérées d'ancêtres et de héros communs. Des études⁴ ont montré que, transposé dans l'histoire scolaire, le récit « des origines helvétiques à nos jours » qui a sous-tendu la création de la Suisse moderne, persiste encore dans l'école actuelle et dans la sphère publique⁵. Il paraît donc opportun d'interroger le rapport des enseignant·e·s à cette histoire dite nationale. C'est l'objet du questionnement dont ce texte rend compte.

Carretero souligne « le caractère relativement unique » (2016, p. 177) des études sur les pratiques enseignantes dans la recherche en didactique de l'histoire, qui a plus souvent porté sur les apprentissages des élèves que sur l'activité des enseignant·e·s. Les recherches montrent que ceux·celles-ci adoptent en majorité un type d'enseignement traditionnel en privilégiant des pratiques transmissives et magistrales à distance des démarches de la pensée historique⁶. En outre, ils·elles évitent les sujets de controverses en histoire, laissant peu de place au débat⁷, aux sujets sensibles⁸ et politiquement conflictuels. C'est à l'aune de ces constats que la présente contribution propose de saisir les conceptions et les pratiques ordinaires d'enseignant·e·s d'histoire lorsqu'ils·elles enseignent l'histoire suisse.

Dispositif de recherche

Nous nous basons sur un corpus exploratoire de 12 entretiens avec des enseignant·e·s du secondaire I (4) et du secondaire II (8) et de 15 observations de leçons en classe au secondaire I (5) et au secondaire II (10). Ces 15 observations concernent dix enseignant·e·s différent·e·s, dont sept exercent dans le canton de Vaud, deux dans le canton de Neuchâtel et un dans le canton de Fribourg. Nous avons conduit des entretiens semi-directifs à propos de l'enseignement de l'histoire en général et de l'histoire suisse en particulier, et nous avons effectué des observations de leçons d'histoire portant sur l'histoire suisse. Elles nous permettent d'accéder à ce qui se passe en classe et de mettre en relation les propos des enseignant·e·s avec la mise en œuvre effective. En tant que « pratiques constatées sous les conditions de l'observation » (Bru, 2002, p. 70), elles ne sont pas toujours identiques aux pratiques habituelles, en raison notamment de

3 Voir notamment Hobsbawm & Ranger (2006) et Thiesse (1999).

4 Nous renvoyons le lecteur entre autres à : De Mestral (2018) et Kaufmann (2013).

5 Nous nous référons par exemple ici à la pétition genevoise de 2014 qui réclamait que l'histoire suisse soit remise sur le devant de la scène : <http://ge.ch/grandconseil/data/texte/P01921A.pdf>

6 Voir Moisan (2010) ou encore von Borries, B. (2000).

7 Voir Van Nieuwenhuysse (2016).

8 Voir Nikander & Virta (2014).

l'« effet d'intrusion de l'observateur » (de Saint-André, Montésinos-Gelet & Morin, 2010, p. 162). Notre projet s'inscrit dans les recherches de phénomènes qui visent à décrire et à analyser les réalités d'enseignement. Ancrées dans une approche descriptive et inductive (Thomas, 2006), nos analyses ont été menées à partir des données brutes, et non en fonction de catégories prédéfinies. Nous avons ensuite recouru à une analyse thématique et de contenu qui permet d'identifier des thématiques émergentes des lectures des retranscriptions. Nous nous plaçons ainsi dans une perspective qualitative et interprétative⁹ qui nous permet de dresser ici quelques constats présentés à l'aune des objectifs « romantiques » et « disciplinaires ».

Des pratiques à visée « disciplinaire »

Les finalités rencontrant le plus d'occurrences dans les entretiens concernent le développement d'un sens critique, soit l'histoire vue comme une science interprétative. Les enseignant·e·s souhaitent que leurs élèves puissent appréhender de manière critique les informations qui leur sont transmises, à l'école et dans le monde environnant, être capables de réfléchir de manière autonome et faire preuve de distance à l'égard des flux d'informations médiatiques. Cet objectif est principalement référé à l'état du monde présent, avec une accélération de la vitesse de transmission et l'augmentation des flux d'informations, l'histoire étant perçue comme favorisant les compétences d'analyse critique à l'égard de cette pluralité des sources.

Les pratiques de classe donnent à voir de nombreuses phases d'analyses d'une variété de sources textuelles et iconographiques, avec pour ambition de développer les compétences critiques des élèves. Les enseignant·e·s s'appuient sur une documentation qu'ils·elles ont élaborée personnellement pour mettre les élèves au travail. Les analyses de textes, individuellement ou en groupe, débouchant sur une mise en commun effectuée par l'enseignant·e·s, sont des activités privilégiées. L'analyse d'image est également fréquente : il s'agit pour les élèves d'observer, décrire puis interpréter le langage iconographique. En somme, tous·toutes les enseignant·e·s de notre panel pratiquent en classe l'analyse de documents variés : des textes, des cartes, des films, des photographies, des peintures, des affiches. Ce sont autant de sources plurielles, parfois contradictoires, que les élèves apprennent à contextualiser puis à interpréter pour en inférer le sens.

Puisant largement dans les ressources numériques pour préparer leurs cours, les enseignant·e·s qui disposent d'un environnement informatique approprié dans leurs établissements y recourent également en classe. Par exemple, les élèves effectuent des recherches sur internet pour compléter les connaissances factuelles esquissées en classe. Cette manière de procéder est jugée productive par le corps enseignant, dans la mesure où les connaissances sont de facto accessibles sur la toile. Apprendre à effectuer des recherches, à sélectionner, à hiérarchiser et à analyser les informations disponibles devient dès lors un objectif affirmé. Les entretiens menés témoignent de l'utilisation notable de formes interactionnelles pour stimuler, chez les élèves, la prise en considération de plusieurs points de vue.

Cette conception des objectifs « disciplinaires » et du développement de l'autonomie s'accompagne d'une volonté, par exemple exprimée par l'enseignant C, de construire une dynamique de projet et de générer de l'« intelligence collective ». Il aspire à ce que les élèves acquièrent une meilleure capacité à travailler et réfléchir de manière collective, ceci dans le but de développer une « solidarité intellectuelle ». Cette dynamique est très présente dans notre corpus, allant de la classique préparation d'un exposé à la réalisation de courts-métrages documentaires. De tels projets et travaux de groupes permettent de traiter les différents points de vue des acteurs·trices du passé, par exemple en attribuant à chaque groupe d'élèves une perspective différente à approfondir. Une même thématique pourra être explorée selon différentes configurations historiographiques : économique, politique, sociale ou culturelle.

Cette volonté exprimée par les enseignant·e·s de développer la pensée critique des élèves les amène régulièrement à arpenter le terrain de l'actualité pour mettre en jeu des controverses du

9 Voir Bardin (1993) et Savoie-Zajc (2011).

présent faisant écho à celles du passé, parfois en réponse aux interventions des élèves. L'enseignant H a par exemple été amené à traiter des conflits mémoriels à propos du génocide arménien ou du conflit serbo-bosniaque, tandis que l'enseignant N., suite à l'intervention d'une élève « monarchiste » à propos de la mort de Louis XVI, a discuté le poids des mots employés : « C'est intéressant de voir déjà pourquoi il y a cette crispation, comment ça se fait que les nationalismes c'est comme ça. Donc il faut partir un peu de ce qu'ils ont à dire dessus et après construire un savoir plus objectif ». La controverse la plus évoquée par les enseignant·e·s est celle du rôle des autorités suisses durant la Seconde Guerre mondiale. Bien que les enseignant·e·s jugent ce sujet délicat, ils·elles sont majoritairement favorables à enseigner cette controverse en classe d'histoire : « Après la commission Bergier, on a un peu soulevé le rideau. C'est un peu délicat. (...) C'est délicat, mais il faut le dire. Il faut pas les laisser, comme nous, dans l'illusion » (Ens. A). Enfin, quelques enseignant·e·s questionnent les mythes fondateurs de la Suisse afin de les déconstruire ; toutes et tous font mention de la figure de Guillaume Tell : « Pourquoi est-ce qu'on peut justement dire que Guillaume Tell, ça s'est peut-être pas forcément passé comme ça, est-ce qu'il y a pas d'autres visions, comment est-ce qu'il est représenté, peut-être travailler un peu plus là-dessus » (ens. B).

Pointant systématiquement le rôle de la discipline historique pour développer les compétences critiques des élèves, les enseignant·e·s choisissent pour la plupart de constituer leurs propres matériaux d'enseignement plutôt que d'utiliser les moyens mis à disposition par l'institution scolaire. Cette fabrication puise dans de multiples ressources : manuels scolaires dont ils·elles sélectionnent quelques exercices, des sources issues d'internet, des résumés textuels élaborés à partir de leur propre bibliothèque, des articles de journaux, des émissions télévisées ou radiophoniques, des plateformes de ressources et archives en ligne. Sont également utilisés, plus marginalement, les bandes dessinées, les témoignages oraux ou les carnets de voyages. Dans une moindre mesure, la littérature scientifique est prise en compte par la plupart des enseignant·e·s pour la préparation de leurs cours. Cette brève recension des ressources à partir desquelles se « fabrique » l'histoire scolaire pointe la diversité des sources employées. L'histoire enseignée échappe au manuel unique et au récit fermé, potentiellement reflet d'une opinion dominante, et rend possible l'accès à des perspectives plurielles à partir desquelles étudier le passé : les élèves sont mis en activité pour développer leur autonomie et leurs compétences d'analyse d'une variété de sources. Une étude plus approfondie permettrait d'explorer dans quelle mesure de telles pratiques d'enseignement favorisent la multiperspectivité en tant que corollaire de la visée intellectuelle et critique de l'histoire. À ce stade de nos recherches, cette visée est affaiblie par la prégnance de finalités socio-politiques.

Un enseignement marqué par des finalités « romantiques »

L'histoire en tant que récit du passé reste la conception dominante émergeant des discours analysés. Pour plusieurs enseignant·e·s interrogé·e·s, générer une culture générale basée sur des connaissances factuelles est prioritaire et, d'une manière générale, les compétences « disciplinaires » (par exemple en matière d'analyse de sources) sont au service de l'acquisition de connaissances, et non l'inverse. Les pratiques évoquées plus haut seraient alors plutôt le fait d'une volonté de mise en activité des élèves pour mieux les impliquer dans les apprentissages factuels, que d'une aspiration à développer des compétences critiques disciplinaires propres à la pratique historique.

Dès lors que l'enseignement porte sur le passé de la Suisse, l'histoire scolaire reste profondément marquée par sa fonction traditionnelle héritée du XIX^e siècle, guidant l'élève dans son insertion sociétale à l'appui d'une découverte progressive de l'histoire de son pays de résidence pour en comprendre le fonctionnement actuel. Du point de vue des enseignant·e·s, il s'agit de mieux appréhender les traditions, les institutions, l'origine des langues nationales et le fonctionnement global du pays, de son système politique, économique, social et culturel de manière à favoriser le vivre ensemble dans le présent et envisager le futur. Cette compréhension du présent va de pair avec un travail de mémoire pour nombre d'enseignant·e·s. Comprendre le présent ne va pas sans comprendre le passé, dans une optique de non-reproduction de ce

dernier, d'où le travail de mémoire privilégié par plusieurs enseignant·e·s : histoire et mémoire sont articulées pour lutter contre l'oubli de certaines pages plus sombres, par exemple le rôle de la Suisse durant la Seconde Guerre mondiale.

Privilégier l'acquisition de connaissances factuelles a pour corolaire une manière de considérer les événements historiques selon un déroulement précis – déroulement qui ne fait pas l'objet d'une analyse envisageant d'autres options possibles dans le passé –, avec un début, un milieu et une fin, des causes bien établies qui entraînent nécessairement les conséquences à connaître. L'enseignant·e se trouve alors en quelque sorte piégé par la nécessité de « faire des choses avant », jugeant que sans cette connaissance, l'élève ne pourrait appréhender la complexité des événements et risquerait de « se perdre ». Par exemple : « Tu dois commencer par Luther. Il y a aussi les pré-réformes avec Jean Hus, Witclif. Je commence vraiment avec la base, les pré-réformateurs » (Ens. A). Cette manière de procéder est d'ailleurs également préconisée dans les manuels, dont la logique de construction est principalement chronologique, et qui peuvent à ce titre être apprécié par certain·e·s enseignant·e·s : « Le Nathan¹⁰, là, j'ai plus de plaisir, parce que je comprends. Je comprends que voilà, il y a cet ordre chronologique. Je comprends que si je suis absent parce que je suis malade, j'ai juste à dire etc. » (Ens. B).

Dans cette vision de l'histoire comme récit du passé, il importe aux enseignant·e·s de notre panel de susciter de l'intérêt chez les élèves, de la curiosité, du plaisir et de l'émotion au travers d'une histoire qui gagne aussi à être « racontée » pour déclencher une forme d'émerveillement, voire d'enchantement pour des faits anciens, lointains, parfois oubliés. Cette forme privilégiée de la narration se retrouve d'ailleurs régulièrement à l'œuvre dans les pratiques observées. Si à l'aune des entretiens la perspective d'ouvrir l'enseignement à d'autres pratiques que le cours magistral séduit la majorité des enseignant·e·s interrogé·e·s, ils·elles soulignent aussi la difficulté à mettre en œuvre d'autres formes d'enseignement, notamment en raison du faible nombre d'heures allouées à leur discipline. La transmission de connaissances par cours magistral et la narration d'un récit apparaissent alors comme le moyen le plus efficace pour transmettre les savoirs, au détriment d'activités plus chronophages comme les travaux de groupes ou le traitement de questions controversées. Ces dernières sont rarement traitées aussi parce que la pluralité des points de vue est jugée trop complexe pour être accessible aux élèves : « On essaie de montrer la complexité, mais en simplifiant. Parce que si on reste dans du trop complexe, ils comprennent pas. Donc on doit simplifier en montrant que c'est plus compliqué que ce qu'on essaie de montrer » (Ens. G). Sur un des thèmes les plus controversés du programme d'histoire, celui du rôle de la Suisse durant la Seconde Guerre mondiale, certain·e·s enseignant·e·s préfèrent ne pas l'aborder, craignant de véhiculer une image négative de la Suisse.

La crainte exprimée à propos de la complexité se traduit également dans la difficulté, souvent assumée lors des entretiens, de mettre en place des pratiques de classe plus participatives. La « répétition » est par exemple l'une des méthodes de prédilection de l'enseignant A, tandis que les dispositifs d'enquêtes sont jugés trop complexes à mettre en œuvre pour l'enseignant C, qui leur préfère le cours magistral. L'enseignant M s'érige également contre la méthode du travail de groupe, pour lui préférer un enseignement plus rapide et efficace, plus proche de l'enseignement magistral, ceci dans un souci de rapidité, mais aussi parce que le public des élèves réclamerait davantage un enseignement clef en main que des activités prises en charge par les élèves sous le guidage de leur enseignant·e.

De telles pratiques ne vont pas sans interroger les enseignant·e·s : le cours magistral est remis en question à travers la conscience exprimée qu'il ne peut constituer un bon moyen pour répondre aux finalités de compréhension du monde et des événements, ni pour favoriser le développement de la pensée critique. Nous sommes donc à la fois face à l'expression très claire d'une défiance à l'égard de l'enseignement magistral, qualifié d'ennuyeux et de non pertinent pour atteindre les objectifs « disciplinaires », et l'expression d'une nécessité de « passer la matière » par la parole du maître. Le compromis est alors trouvé dans le cours dialogué, par

10 Collection Nathan : Sébastien Cote (Dir.), Histoire 7e; Histoire 8e; Histoire 9e, Paris 2011.

exemple « Je suis un peu vieux jeu. Le support est moderne, par contre je reste assez ex cathedra dans mes cours. De temps en temps, j'essaie d'innover en les faisant parler » (Ens. M). Cette prédominance de l'enseignement magistral est au détriment de la multiperspectivité en tant que corollaire de la visée intellectuelle et critique de l'histoire.

Conclusions et perspectives

L'analyse de notre corpus nous a permis de documenter l'enseignement de l'histoire de son propre pays à l'aune des discours et des pratiques récoltés, donnant à voir à la fois une pluralité des manières de faire et une concordance des objectifs poursuivis. Le contexte helvétique et la grande liberté de choix dont disposent les enseignant·e·s romand·e·s engendrent une non normativité et donc une variété de données et de matériaux d'enseignement à considérer. Du fait de l'autonomie dont jouissent les enseignant·e·s, seule l'observation des pratiques effectives permet de documenter le poids respectif des visées « romantiques » et « disciplinaires ». Le constat principal que nous pouvons effectuer à ce stade de nos recherches concerne l'importance des convictions personnelles des enseignant·e·s dans le processus de transposition didactique. Nous formulons l'hypothèse que les visées d'enseignement sont principalement tributaires de la nature de ces convictions, dont il s'agit à présent de documenter les effets sur les pratiques effectives. C'est l'objet d'un nouveau projet de recherche développé actuellement.

Références

- Audigier, F. (1994). Histoire. In P. Champy & P. Etévé (Ed.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (pp. 492-496). Nathan.
- Bardin, L. (1993). *L'analyse de contenu*. PUF
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, (128), 63–73.
- Carretero, M. (2016). Postface. In M.-A. Éthier, & E. Mottet (Éd.). *Didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté : Recherches et pratiques* (pp. 173–178). De Boeck.
- Carretero, M. (2011). *Constructing Patriotism. Teaching History and Memories in Global Worlds*. Information Age Publishing.
- De Mestral, A. (2018). *Enseigner l'histoire en Suisse romande et édifier la nation helvétique ? Évolution d'un savoir scolaire à l'aune des programmes et des manuels (XIXe – XXe siècles)*. Thèse de doctorat, Université de Genève.
- De Saint-André, M. D., Montésinos-Gelet, I., & Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159.
- Fink, N., Furrer, M., Gautschi P. (Éds.) (2020), *The Teaching of the History of One's Own Country. International Experiences in a Comparative Perspective*. Wochenschau Verlag.
- Hobsbawm, E. & Ranger, T. (2006). *L'invention de la tradition*. Éd. Amsterdam.
- Kaufmann, L. (2013) *Autorité du discours – Discours d'autorité : les manuels d'histoire vaudois (1938-1998)*. Thèse de doctorat, Université de Lausanne 2
- Levstik, L. S. (2000). Articulating the Silences. Teachers' and Adolescents' Conceptions of Historical Significance. In P. N. Stearns, P. C. Seixas, & S. S. Wineburg (Éd.), *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives* (p. 284–305). New York University Press.

- 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 présentée à la Faculté des sciences de l'éducation en vue de l'obtention du grade de PhD en didactique. Université de Montréal.
- Nikander, E., & Virta A. (2014). History Education in Finland. Currents in Research and Curriculum History. In M. Köster, H. Thünemann, & M. Zülsdorf-Kersting (Éd.), *Researching History Education : International Perspectives and Disciplinary Traditions* (p. 195–217). Wochenschau.
- Ross, E. W., Mathison, S. & Vinson, K. D. (2014). Social studies curriculum and teaching in the era of standarization. In E. W. Ross (Éd.), *The social studies curriculum. Purposes, problems and possibilities* (pp. 25-49). State University of New York.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Éd.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (pp. 123–147). ERPI.
- Thiesse, A.-M. (1999). *La création des identités nationales*. Seuil
- Thomas, D. R. (2006). A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
- Van Nieuwenhuyse, K. (2016). Reasoning with and/or about sources on the Cold War? The use of primary sources in English and French history textbooks for upper secondary education. *International journal for history and social sciences education*, 1, 19–49.
- Von Borries, B. (2000). Methods and Aims of Teaching History in Europe. A Report on Youth and History. In P. N. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg (Éd.), *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives* (pp. 246–261). New York University Press.
- Zanazanian, P. (2009). *Historical Consciousness and the Construction of Inter-Group Relations : The Case of Francophone and Anglophone History School Teachers in Quebec*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université