

# L'ÉCOLE et la DIVERSITÉ

étés modernes sont de plus en plus diversifiées sur le plan culturel et  
x, notamment à cause de l'intensification des mouvements migrato  
À l'égard de l'école, les citoyens y ont des attentes plus diversifiées, qui  
t leurs valeurs ainsi que la vision de l'avenir qu'ils jugent souhaitables  
collectivité ou plus simplement pour leurs enfants. Face à ce pluralisme  
t, les acteurs du **monde de l'éducation** (praticiens, chercheurs,  
surs) font face à un double défi qui touche tant les enseignants que les  
et les pratiques de gestion. D'une part, ils doivent trouver des modes de  
tion entre deux objectifs centraux de la scolarisation: l'acquisition de  
élèves de toutes origines, d'un ensemble de savoirs construits et de  
démocratiques nécessaires à l'exercice futur de la citoyenneté et le respec  
ise en compte de la diversité des perspectives qui s'imposent, sans pour  
ons normatives qu'en vertu des exigences de la formation institutionnelle.  
part, cette recherche d'équilibre ne peut faire abstraction d'un sentiment  
être encore plus important objectif, celui de l'égalité des chances, donc de  
s avec l'universalisme ou le différencialisme sont loin de faire consensus.

ù et comment prend-on en compte la diversité culturelle et religieuse de  
s institutions scolaires, de l'élaboration des encadrements juridiques et des  
nmes jusqu'à la gestion quotidienne d'une école ou d'une classe? Que  
prennent les recherches et les expériences québécoises, canadiennes, fran  
t européennes en ces matières? Est-il possible d'en tirer des conclusions  
nes, tant sur le plan des balises que sur celui des stratégies pédagogiques  
quelles leçons théoriques et pratiques peut-on tirer de la diversité des  
pectives nationales? C'est ce type de questions que les auteurs de l'ouvrage  
es milieux universitaires, gouvernementaux, scolaires et communautaires  
ront à travers leurs articles.

Sous la direction de Marie Mc Andrew,  
Micheline Milot et Amina Triki-Yamani

L'ÉCOLE et la DIVERSITÉ Perspectives comparées

Sous la direction de  
Marie Mc Andrew, Micheline Milot  
et Amina Triki-Yamani

# L'ÉCOLE et la

# DIVERSITÉ

Perspectives comparées



• Politiques • Programmes • Pratiques

Visitez les Presses  
www.puq.quebec.ca



# La pensée historique et l'enseignement d'enjeux contentieux : l'expérience des élèves qui étudient la Crise d'octobre

---

*Stéphane Lévesque*

Il existe depuis plusieurs années déjà un consensus en didactique de l'histoire selon lequel la pensée historique constitue un mode de raisonnement particulier qui, avec ses principes, ses concepts et sa méthode de recherche, permet de (re)penser et d'interpréter le passé et le présent de manière critique. (Lévesque, 2008b)

« Initier les jeunes à l'histoire, comme le rapporte Martineau, c'est les introduire à ce mode de lecture bien particulier du présent qu'apporte la discipline historique, avec sa façon de raisonner et ses procédures, ses concepts et ses interprétations basées sur des données documentaires. » (2000 : 292) Dans un contexte pluriethnique où le rapport à la mémoire est souvent l'objet de conflits collectifs et où la pluralité des références au passé menace la cohésion sociale, le développement d'une pensée historique offre une formation privilégiée en société démocratique. Cette pensée historique permet de mettre en perspective les réalités sociales, c'est-à-dire d'inscrire le présent et le passé dans la durée, de relativiser les « vérités » ou les « leçons » de l'histoire et d'ouvrir l'esprit à l'autre et à d'autres versions du passé. Ainsi, en amenant les élèves à analyser de manière critique les récits historiques socialement acceptés,

ces derniers ne peuvent se contenter de mémoriser des interprétations simples et intuitives pour justifier le passé. Loin d'être un exercice de mémoire, la pensée historique amène les élèves à appréhender les événements collectifs selon une attitude historique d'ouverture et de détachement et à partir d'une démarche de recherche, la méthode historique. (Jadoulle et Bouhon, 2003)

Or, comme le rapportent Gross (1989), Barton et Levstik (2003) et VanSledright (2004), enseigner la pensée historique liée à des enjeux contentieux, c'est-à-dire des situations dont les enjeux sont socialement contestés, bien que pédagogiquement reconnus et préconisés par les didacticiens, n'est pas très répandue au sein du système scolaire. Beaucoup d'enseignants, dont la pratique continue encore à être axée sur la transmission des savoirs, préfèrent adopter une approche plus traditionnelle et magistrale visant à « passer la matière » et à évaluer la « bonne réponse ». Ainsi, ils sont amenés à diffuser ou à transmettre un récit du passé collectif sanctionné par les programmes scolaires et les manuels d'apprentissage approuvés par les autorités publiques. À l'instar des travaux de l'historien Pierre Nora, Lavoie qualifie la présente résistance des enseignants par un retour de la mémoire dans l'enseignement de l'histoire :

Dans le présent des vingt dernières années, un peu partout dans le monde on a encore vu de nombreuses entreprises de contrôle de la mémoire, particulièrement de celle qui se construit en milieu scolaire, même si les programmes déclarent désormais viser d'autres buts. Dans ces entreprises il s'agit, soit de mettre le contenu historique de l'enseignement de l'histoire au service d'un ordre nouveau, soit de simplement préserver l'ordre en place. Dans tous les cas, ce qui est en jeu, c'est l'imposition d'un récit historique donné, et par lui d'inscrire dans les consciences une mémoire conforme. (2002 : 15)

Apprendre l'histoire implique forcément la compréhension de récits historiques tels qu'ils sont produits par les autorités (État, historiens, maisons d'éditions, etc.), mais le développement de la pensée historique nécessite aussi, et surtout, la problématisation et la mise en récit de ses propres représentations du passé. Sans cette capacité à comprendre et ultimement à élaborer une conception cohérente des événements construite selon une démarche historique, les élèves ne peuvent ni comparer ni juger la valeur des récits qui leurs sont présentés. Naisbitt et Aburdene (1985) soutiennent d'ailleurs que « l'information n'est pas un substitut à la pensée » et que « la pensée critique et l'habileté à résoudre des problèmes sont les plus importantes habiletés que nous

puissions donner aux jeunes d'aujourd'hui ». (Cité dans Saint-Onge, 1993 : 73) Si nous connaissons bien sur le plan scientifique les conséquences largement néfastes de l'imposition magistrale d'un récit socialement accepté sur le développement des compétences et sur l'intérêt des élèves pour l'histoire, qu'en est-il de la résolution de problèmes en classe d'histoire ? Que nous indiquent les recherches quant à la « supériorité de cette stratégie pédagogique » (Martineau, 2007 : 9) dans l'enseignement de l'histoire et le développement d'une pensée historique ? Peu d'études empiriques se sont véritablement intéressées à ces questions, notamment dans le contexte particulier de l'enseignement de l'histoire nationale au Canada français et anglais.

## 1. L'HISTORIEN VIRTUEL ET LA PENSÉE HISTORIQUE

À l'instar des récents travaux sur le développement des technologies de l'information (TIC) en sciences sociales et en histoire, nous nous sommes penchés sur ces questions à l'aide d'un didacticiel, *Historien virtuel*<sup>®</sup> ([www.historienvirtuel.ca](http://www.historienvirtuel.ca)), mis au point pour enseigner l'histoire du Canada dans les écoles secondaires francophones et anglophones. Les élèves sont amenés à étudier des enjeux et des événements controversés du passé canadien à l'aide d'une recherche documentaire assistée par ordinateur, élaborée selon une approche par problèmes et enquêtes visant le développement de compétences disciplinaires. Simulant une bibliothèque virtuelle (voir figure 1), les élèves doivent approfondir un sujet d'importance historique et résoudre un problème à partir d'une démarche historique, de sources authentiques variées et d'outils d'analyse mis à leur disposition. Le but est de mettre en œuvre un ensemble de savoirs et de compétences leur permettant de créer une interprétation, c'est-à-dire de poser un jugement historique sur le passé, basée sur l'analyse de multiples sources contradictoires et selon la méthode historique.

Une de nos études sur le rôle et l'impact des TIC en enseignement de l'histoire traite de la Crise d'octobre 1970 (Lévesque 2008a). Cet épisode tragique du passé collectif continue à alimenter les débats – publics et scientifiques (Tetley, 2007; Bédard, 1998; Cardin, 1990)<sup>1</sup>.

1. La Crise d'octobre fait référence aux événements politiques, militaires et terroristes d'octobre 1970 marqués par les enlèvements spectaculaires du ministre québécois Pierre Laporte et de James Cross, délégué commercial britannique à Montréal, par le Front de libération du Québec (FLQ), un mouvement politique révolutionnaire voué à

Depuis quelques années, les archives nationales du Québec et du Canada ont mis à la disposition du public et des chercheurs des documents historiques jusque-là confidentiels. Ces documents (ex. : procès-verbaux du cabinet, lettres des premiers ministres et ministres influents, photographies et rapports internes) permettent aux historiens de mieux étudier le sujet et d'établir une vision plus juste et balancée des événements.

Dans un contexte post 11 septembre où les pays occidentaux, notamment le Canada, ont adopté de nouvelles lois anti-terroristes, les événements d'octobre 1970 suscitent toujours l'intérêt et la controverse. Il n'est donc pas surprenant que les programmes scolaires d'histoire y accordent une attention particulière. Ainsi, dans le curriculum de 10<sup>e</sup> année en Ontario, la Crise d'octobre fait partie des « relations francophones-anglophones » et plus particulièrement des « événements majeurs qui ont contribué au développement du nationalisme québécois et du mouvement séparatiste ». (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005 : 47)

C'est dans ce contexte que nous avons mené une étude de cas avec deux classes d'élèves de 10<sup>e</sup> année (15-16 ans) en Ontario. Une classe (n=22) a étudié la matière uniquement à partir de sources historiques accessibles en salle de classe (ex. : divers volumes scolaires, photographies, diaporama électronique (*power point*) de l'enseignant et vidéos des événements), d'un enseignement magistral ainsi qu'à travers des activités d'enquête en petits groupes de travail. Une autre classe (n=20) n'a pas reçu d'enseignement officiel mais a plutôt étudié la matière uniquement au laboratoire et à partir de l'enquête présentée dans *Historien virtuel*<sup>®</sup> (voir Figure 2). Les deux groupes avaient la même moyenne scolaire en histoire (70%) avant l'étude et ont étudié la matière sur la base du même nombre de cours (3 périodes de 75 minutes). Les résultats du prétest, de l'essai et du post-test permettent d'analyser les positions des élèves quant à leur appui ou à leur opposition à la loi sur les mesures de guerre, à leurs attitudes au regard de la Crise d'octobre,

---

l'indépendance nationale du Québec. Avec l'échec des négociations et le meurtre de Pierre Laporte, le gouvernement fédéral du premier ministre Pierre Trudeau déclare un état d'« insurrection appréhendée » aux termes de la loi canadienne des mesures de guerre. Le FLQ est dorénavant considéré comme mouvement illégal, les libertés civiles sont suspendues et des arrestations et détentions sans mise en accusation sont autorisées. Plus de 450 Québécois sont détenus. La plupart seront libérés sans comparution ni mise en accusation.

à la lumière de l'étude de cas, et à leur intérêt pour l'histoire canadienne à la suite de l'étude du sujet en classe ou avec le didacticiel?

## 2. RÉSULTATS ET DISCUSSION

Les résultats démontrent que le groupe d'enseignement n'a pas eu d'impact sur l'orientation des élèves quant à l'utilisation de la loi des mesures de guerre par le gouvernement fédéral à l'automne 1970. Dans les deux cas (enseignement en classe et didacticiel), la grande majorité des élèves qui ont complété le travail (18/21 et 17/20 respectivement) ont rédigé des essais en appui à l'utilisation de la loi pour contrer la menace terroriste et « l'insurrection appréhendée » par le Front de libération du Québec. Il est intéressant d'observer que les deux groupes disposaient d'informations présentant à la fois la position du gouvernement fédéral de l'époque et celle des groupes et individus opposés à l'utilisation de la loi. Les sources incluses dans le didacticiel offraient d'ailleurs un éventail varié de positions sur le sujet, dont les arguments de politiciens (provinciaux et fédéraux) et de journalistes (anglophones et francophones) de l'époque. Une explication possible de ce résultat très favorable à l'utilisation de la loi est que les élèves se sont attardés uniquement sur l'analyse de sources en appui à leur position initiale.

Les résultats du questionnaire post-test mettent toutefois en lumière une zone plus nuancée. À la question « vos attitudes sur l'invocation de la loi des mesures de guerre ont-elles changé suite à l'étude de ce sujet? », une nette distinction apparaît entre les deux groupes. Ainsi, une majorité d'élèves (14/20) qui ont appris la matière et rédigé l'essai avec le didacticiel ont rapporté avoir modifié leurs attitudes à la lumière de l'enquête virtuelle. À l'opposé, les élèves en classe d'histoire ont répondu ne pas avoir changé d'attitude au regard du sujet (13/20). Ces résultats permettent donc d'affirmer que la présentation de sources authentiques et contradictoires lors de la résolution d'un problème assistée par ordi-

---

2. Bien que les moyennes générales des deux groupes aient été similaires avant l'étude, les résultats du prétest démontrent tout de même un écart significatif (2,17/20 vs 4,12/20). C'est pourquoi nous avons effectué une analyse de variance multivariée (MANOVA), prenant les résultats du prétest comme covariance, les groupes (enseignement en classe, historien virtuel) comme variable indépendante et les résultats des essais comme variable dépendante. Les résultats de l'analyse démontrent un effet statistique important de l'historien virtuel sur les variables combinées: Pillai's Trace = 452,  $F(3, 34) = 9,37$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .45$ .

nateur tend à modifier, du moins en partie, les perceptions que se font les élèves des événements contentieux du passé collectif. L'étude de Yeager et Doppen (2001) sur l'utilisation de la bombe atomique en 1945 auprès d'élèves américains offre des résultats similaires. Ainsi, après l'analyse des prétests et des post-tests sur la légitimité des attaques nucléaires sur le Japon, les élèves qui ont étudié le sujet contentieux lors d'une recherche historique avec de multiples sources contradictoires ont adopté des positions plus nuancées et moins partitiques, étant alors en mesure de cerner les raisons qui ont motivé la décision finale du gouvernement américain. De même, ils ont rapporté avoir un intérêt accru pour l'histoire mondiale et mieux apprécié la position critique dans laquelle se trouvait le président Truman à l'époque.

Comme l'indique l'étude de Yeager et Doppen, l'intérêt des élèves pour l'histoire est également en lien avec le type d'approche et les outils pédagogiques utilisés en salle de classe. Ainsi, selon notre étude, une majorité d'élèves (15/20) ayant étudié la Crise d'octobre avec le didacticiel rapporte dans le post-test un intérêt accru pour l'histoire contrairement à seulement 7 élèves sur 20 pour le groupe d'enseignement. Qui plus est, les données indiquent que les élèves qui apprennent l'histoire grâce à une démarche disciplinaire guidée par le didacticiel ont présenté des arguments historiques plus complets et détaillés et développé des compétences métacognitives plus sophistiquées que les élèves de l'autre groupe de l'étude. Ainsi, on constate que la moyenne des essais pour l'étude de la Crise d'octobre est de 14,80 pour les élèves qui ont utilisé le didacticiel contre 8,64 pour ceux du groupe d'enseignement en classe; un différentiel de plus de 6 points sur un total de 20.

À la lumière de ces données, on peut soutenir que les élèves qui adoptent une pensée historique lors de la résolution d'un problème, à partir de sources authentiques contradictoires et avec des outils d'analyse interactifs en ligne, mettent en œuvre de manière plus efficace leurs savoirs et leurs compétences disciplinaires et manifestent un plus grand intérêt pour la matière étudiée que leurs camarades en salle de classe. Dans un contexte pluriethnique grandissant où les élèves ne partagent pas le même référent culturel et ne disposent plus d'un récit mémoriel commun, le développement de la pensée historique offre une formation citoyenne indispensable. D'une part, elle permet aux élèves provenant de multiples horizons et ayant différents vécus de s'investir activement dans leur propre apprentissage en « faisant de l'histoire ». Comme le rapporte Saint-Onge, « on n'apprend pas tant de l'action qu'on apprend

pour l'action ». (1993 : 81) Ainsi, les apprentissages, qui poursuivent un but donné et font appel à un ensemble de connaissances et d'habiletés disciplinaires, favorisent une meilleure compréhension de la matière et rétention du contenu, permettent un transfert plus efficace des habiletés critiques à de nouvelles situations d'apprentissage et stimulent l'engagement et l'intérêt pour le sujet à l'étude. « Peut-être que la contribution la plus importante de l'approche par résolution de problèmes, soutiennent Barton et Lewstik, est de fournir une meilleure équité quant à l'accès à la connaissance historique. » (2003 : 202). Ainsi, grâce à la résolution de problèmes, ceux qui disposent de référents historiques contradictoires aux versions officielles peuvent mieux intégrer ou comprendre comment se construisent les récits historiques alors que ceux dont les connaissances préalables s'alimentent des récits collectifs peuvent être amenés à clarifier ou même à modifier leurs idées préconçues. Dans l'un ou l'autre des cas, les élèves doivent faire appel à des compétences variées pour en arriver à une compréhension du passé qui leur soit significative.

TABLEAU 1

## RÉSULTATS STATISTIQUES : MOYENNE ET ÉCART-TYPE PAR GROUPE

Variables	Enseignement en classe			Didacticiel		
	Prétest moyenne (écart-type)	Post-test moyenne (écart-type)	Essai moyenne (écart-type)	Prétest moyenne (écart-type)	Post-test moyenne (écart-type)	Essai moyenne (écart-type)
Tests et essais	2,17 (1,20)	9,81 (2,41)	8,64 (4,43)	4,12 (2,47)	12,45 (1,32)	14,80 (2,52)
Métacognition		2,30 (0,88)			2,86 (0,88)	

D'autre part, la pensée historique s'appuie sur une démarche intellectuelle qui permet aux élèves d'analyser et de juger de manière plus efficace et raisonnée les divers récits historiques souvent contradictoires du passé collectif qui se développent et s'entrecroisent dans les sphères publiques et privées. Amener les élèves à mémoriser un grand récit nationaliste vise à favoriser la cohésion sociale et l'ordre établi. Mais cette approche ne les équipe pas pour faire face aux réalités complexes de la mise en récit du passé. « L'expérience historique canadienne, comme le souligne avec raison Létourneau, fut – et reste toujours –

l'expression de tensions et de frictions incessantes entre forces centripètes et forces centrifuges tantôt partenaires et tantôt antagoniques, tantôt complémentaires et tantôt contradictoires.» (2000 : 233) La Crise d'octobre de 1970 représente l'un de ces enjeux marquants qui continue à alimenter les débats politiques et historiques au pays. En plaçant les élèves dans un contexte d'apprentissage où ils doivent analyser un problème et juger les actions de l'époque à partir d'une démarche historique, on leur permet d'aller au-delà des mythes fondateurs (que ce soit celui du francophone québécois opprimé par la machine fédérale ou celui d'une insurrection «felquistre» hautement coordonnée et efficace) et du poids des influences dominantes qui visent à mobiliser les partisans pour un projet politique. «En démocratie, comme le rappelle Marinneau, il est souhaitable que les individus aient une capacité d'autonomie intellectuelle suffisante pour répondre de façon différenciée aux informations issues de leur environnement.» (2000 : 291) La pensée historique offre non seulement un mode unique d'inscrire les événements dans une perspective historique, mais elle permet également d'aborder les enjeux – d'hier et d'aujourd'hui – avec un certain détachement et scepticisme. Elle amène ultimement à voir les récits comme étant des construits légitimes mais contingents, élaborés selon certaines perspectives et à partir de sources historiques. Cardin résume assez bien cette conception de l'histoire à la lumière de son expérience comme historien-auteur :

Être des auteurs «post-modernes», c'est justement reconnaître le caractère fluide et relatif de notre production, le dire bien haut et offrir notre propre narration à l'analyse critique de ceux que l'on veut justement former par elle, soit les étudiants-lecteurs guidés dans cet exercice par leur professeur. (2003 : 18)

Mais, comme nous le rappelle à juste titre Wineburg (2001), le développement de la pensée historique n'est toutefois pas inné dans notre société moderne. Le culte du présent et du «prêt-à-penser», la commémoration émotive de «faits incontestés» (par les films, romans, téléscènes, événements et journées patriotiques, etc.) et la polarisation des idées dans les médias sont autant de facteurs qui séduisent, voire qui aveuglent, les jeunes dans leur développement cognitif et dans la formation d'une attitude critique face aux événements passés et d'actualité.

Notre étude renvoie donc à la nécessité d'aborder les problèmes historiques à partir de contenus stimulant l'intérêt et la curiosité. Ces enjeux historiques doivent être présentés de manière à amener l'élève

à développer ses habiletés, à analyser le problème, à faire des recherches, à évaluer des solutions ou des interprétations à partir de sources historiques et, finalement, à favoriser sa capacité d'évaluer lui-même ses stratégies cognitives requises pour accomplir la tâche (méta-cognition). Pendant longtemps et encore aujourd'hui, on a cru que le développement de la pensée historique ne pouvait se faire qu'au détriment de l'enseignement de la matière et de la construction du savoir. Trop souvent, l'histoire n'est pas significative pour les élèves de nos classes pluriethniques et n'a donc pas d'impact marquant sur leurs représentations du monde dans lequel ils évoluent. La pensée historique peut amener progressivement les élèves à acquérir de meilleures représentations du passé, représentations qui permettent de mieux comprendre le présent, mais aussi l'ordre établi.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Barton, Keith C. et Linda S. Levstik, *Teaching history for the common good*, Mahwah, NJ, LEA Publishing, 2003.
- Bédard, Éric, *Chronique d'une insurrection appréhendée : la crise d'octobre et le milieu universitaire*, Sillery, Éditions du Septentrion, 1998.
- Cardin, Jean-François, «Essai sur la mise en récit de l'expérience historique canadienne», *Thèmes canadiens*, Octobre 2003, p. 16-21.
- Cardin, Jean-François, *Comprendre octobre 1970, le FLQ, la crise et le syndicalisme*, Montréal, Éditions du Méridien, 1990.
- Gross, Richard E., «Reasons for the limited acceptance of the problem approach», *The Social Studies*, vol. 80, n° 5, 1989, p. 185-186.
- Jadoville, Jean-Louis et Mathieu Bouhon, *Développer des compétences en classe d'histoire*, Coll. Apprendre l'histoire, n° 3, Louvain-la-Neuve, Unité de Didactique de l'histoire de l'Université catholique de Louvain, 2003.
- Laville, Christian, «Que (re)viendrait faire la mémoire dans l'enseignement de l'histoire?», *Encounters on Education*, vol. 3, 2002, p. 5-25.
- Létourneau Jocelyn, «L'avenir du Canada : par rapport à quelle histoire?», *Canadian Historical Review*, vol. 81, n° 2, 2000, p. 230-259.
- Lévesque, Stéphane, *Thinking historically : Educating students for the 21<sup>st</sup> century*, Toronto, University of Toronto Press, 2008b.
- Lévesque, Stéphane, «Terrorism plus Canada in the 1960's equals hell frozen over: Learning the October Crisis with computer technology in the Canadian classroom», *Revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, vol. 34, n° 2, 2008a, p. 53-74.

- Martineau, Robert, « L'approche par problèmes en classe d'histoire », *Traces*, vol. 45, n° 2, 2007, p. 8-9.
- Martineau, Robert, « La pensée historique... une alternative réflexive précieuse pour l'éducation du citoyen », dans Richard Pallascio et Louise LaFortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2000.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Études canadiennes et mondiales, 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> année – révisé*, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2005.
- Saint-Onge, Michel, *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils?*, Laval, Éditions Beauchemin, 1993.
- Telley, William, *The October Crisis, 1970: An Insider's View*, Montréal, McGill-Queen's University Press, 2007.
- Vansledright, Bruce, « What does it mean to think history and how do you teach it? », *Social Education*, vol. 68, 2004, p. 230-233.
- Winieburg, Sam, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*, Philadelphia, Temple University Press, 2001.
- Yeager, Elizabeth et Frans Doppen, « Teaching and Learning Multiple Perspectives on the Use of the Atomic Bomb: Historical Empathy in the Secondary Classroom », dans O.L. Davis, Elizabeth Yeager et Stuart Foster (dir.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, Lanham, MD, Rowman & Littlefield, 2001.