

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

CONTEXTUALISER LE CURRICULUM POUR UNE CLASSE D'HISTOIRE
INTERCULTURELLE : CONCEPTION, MISE À L'ESSAI ET ÉVALUATION
D'UN ATELIER DE FORMATION POUR ENSEIGNANTS AU CHILI

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

SOFÍA URRUTIA MUNIZAGA

AOÛT 2020

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

AVANT-PROPOS

La présente recherche se veut plusieurs choses.

D'abord, elle pourrait être une démonstration formelle du fait que j'ai appris les règles de la recherche scientifique et les implications de mener un processus d'investigation complet. Je remercie alors mes professeures et professeurs de la maîtrise d'avoir élargi mes connaissances et de m'avoir éveillée à cet univers qu'est la recherche en éducation. Aussi, à mes directrices, merci pour tout : pour les explications/éclaircissements, les critiques, les suggestions (et même pour les corrections linguistiques).

Ensuite, cette recherche pourrait être un reflet de mes options intellectuelles et politiques. Les choix conceptuels et méthodologiques ont ainsi été guidés par une quête de cohérence et d'intégrité. Toutefois, le contexte ayant fait sa part, j'ai dû adapter mon travail aux circonstances. Merci aux enseignants courageux qui ont voulu participer en pleine révolte sociale chilienne : lutter est aussi éduquer, vous le savez mieux que moi.

Bien que ce texte pourrait aussi être le fruit de ma ténacité et de ma persévérance, il m'aurait été impossible de résister jusqu'au bout toute seule, raison pour laquelle je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont accompagnée sur ce chemin, depuis le début jusqu'à la fin. Merci d'avoir cru en mon projet et de m'avoir soutenue pendant tout ce temps.

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	ii
LISTE DES FIGURES.....	vii
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
RÉSUMÉ.....	ix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I LA PROBLÉMATIQUE.....	1
1.1 L'immigration régionale au Chili	1
1.2 Les élèves issus de l'immigration régionale dans les écoles chiliennes	2
1.3 Contextualiser le curriculum en classe d'histoire.....	5
1.3.1 Le curriculum d'histoire au Chili	6
1.3.2 Des obstacles pour le travail de contextualisation curriculaire	9
1.4 Le rôle de l'enseignant et la formation au travail en contextes de diversité	11
1.5 Des lacunes dans la formation initiale et continue des enseignants chiliens	13
1.6 Le problème et l'objectif de la recherche.....	14
CHAPITRE II LE CADRE DE RÉFÉRENCE	17
2.1 Le multiculturalisme, l'interculturalisme et l'interculturalisme critique	17
2.1.1 L'approche interculturelle critique en éducation.....	20
2.1.2 Le travail curriculaire au sein des approches interculturelles en éducation	21
2.2 La contextualisation curriculaire	24
2.3 Les savoirs disciplinaires pour la contextualisation	32
2.3.1 Pourquoi et comment apprendre l'histoire?	34
2.3.2 Le récit historique	36

2.4	Contextualiser le curriculum en classe d'histoire.....	40
2.5	Retour et objectifs spécifiques de la recherche	41
CHAPITRE III LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....		43
3.1	La posture épistémologique adoptée.....	43
3.2	La recherche développement	44
3.2.1	La démarche de la recherche développement	45
3.3	La collecte des données.....	48
3.4	L'objectif de l'atelier	49
3.4.1	La mise à l'essai et l'évaluation de l'atelier.....	49
3.5	Les participants.....	52
3.6	Les considérations éthiques.....	53
3.7	L'analyse des données	53
CHAPITRE IV LES RÉSULTATS		56
4.1	La description et l'analyse de l'atelier	57
4.2	L'étape 1 : Autour de l'explicitation des croyances et des opinions	59
4.2.1	L'objectif poursuivi	59
4.2.2	La justification de l'activité	59
4.2.3	Le déroulement envisagé	59
4.2.4	Le déroulement réel	62
4.2.5	Les suggestions des participants.....	63
4.3	L'étape 2 : Autour de l'analyse du contexte d'intervention.....	63
4.3.1	L'objectif poursuivi	63
4.3.2	La justification de l'activité	63
4.3.3	Le déroulement envisagé	64
4.3.4	Le déroulement réel	66
4.3.5	Les suggestions des participants.....	70
4.4	L'étape 3 : Autour de la mise en dialogue du programme d'histoire et de la réalité des élèves	70
4.4.1	L'objectif poursuivi	70
4.4.2	La justification de l'activité	70
4.4.3	Le déroulement envisagé	71
4.4.4	Le déroulement réel	73
4.4.5	Les suggestions des participants.....	73

4.5	L'étape 4 : Autour de la planification d'une activité d'apprentissage	74
4.5.1	L'objectif poursuivi	74
4.5.2	La justification de l'activité	74
4.5.3	Le déroulement envisagé	74
4.5.4	Le déroulement réel	76
4.5.5	Les suggestions des participants.....	76
4.6	L'évaluation de l'atelier	77
4.6.1	La procédure d'évaluation	77
4.7	Les résultats de l'évaluation	77
4.7.1	À propos de la pertinence	77
4.7.2	À propos de la clarté et de la cohérence	78
4.7.3	À propos de l'utilité	78
4.7.4	À propos du potentiel des activités pour faire réfléchir les enseignants. 80	
4.8	Les zones de réflexion qui émergent de l'analyse de la démarche.....	83
4.9	La zone de réflexion 1 : les réflexions à propos de la pédagogie	84
4.9.1	Les réflexions sur la pertinence des contenus à enseigner.....	84
4.9.2	Les réflexions sur le travail curriculaire	89
4.10	La zone de réflexion 2 : les réflexions à propos de la discipline.....	91
4.10.1	Les réflexions sur le récit historique hégémonique	91
4.10.2	Les réflexions sur les périodisations.....	93
4.10.3	Les réflexions sur le caractère institutionnel du récit enseigné à l'école 94	
4.11	La zone de réflexion 3 : les réflexions à propos de la diversité ethnoculturelle à l'école.....	96
4.11.1	Les réflexions sur les célébrations interculturelles à l'école.....	96
4.11.2	Les réflexions sur l'apprentissage et sur la culture scolaire du pays d'origine	98
CHAPITRE V LA DISCUSSION		101
5.12	Un retour sur les objectifs de recherche.....	103
5.12.1	Concevoir un atelier de formation sur la contextualisation curriculaire en classe d'histoire pour des enseignants du secondaire... 103	
5.12.2	Mettre à l'essai l'atelier auprès d'un groupe d'enseignants d'histoire du secondaire.....	106
5.12.3	Évaluer l'atelier à partir des résultats de la mise à l'essai	107
5.13	Un retour sur la question de recherche	110

5.14 Les limites de la recherche	110
CONCLUSION	112
ANNEXE A CAHIERS D'OUTILS DE L'ATELIER.....	116
RÉFÉRENCES	146

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1 Approches curriculaires en éducation en contextes de diversité culturelle. Adapté de Banks (2007)	22
2.2 Vision procédurale du curriculum. Adapté de Gimeno Sacristán (2010)	26
3.1 Modèle recherche-développement. Adapté de Harvey et Loiselle (2009).....	46
4.1 Écocarte de Roberto	67
4.2 Écocarte de Magdalena	68
4.3 Écocarte de Rodrigo	69

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Pluralisme, multiculturalisme et interculturalisme. Adapté de Giménez Romero (2003)	18
2.2 Dimensions de la contextualisation curriculaire	32
3.1 Collecte des données.	49
3.2 Questionnaire d'évaluation de l'atelier	51
3.3 Caractéristiques des participants	53
4.1 Synthèse de l'atelier de contextualisation mis en place. Séquence, objectifs et outils	58
4.2 Affirmations présentes dans l'activité d'explicitation de croyances	61
5.1 Synthèse des résultats à partir des objectifs spécifiques de la recherche	102

RÉSUMÉ

Face à l'augmentation des élèves issus de l'immigration régionale au Chili, la contextualisation du curriculum prescrit émerge comme stratégie qui pourrait favoriser la pertinence des contenus pour l'ensemble des élèves. Cette recherche s'intéresse spécifiquement à l'enseignement de l'histoire, où cette contextualisation exigerait des enseignants une posture réflexive de prise de décisions qui se traduit par l'interrogation des récits historiques présents dans le texte curriculaire. Puisque cet objectif requiert des compétences pédagogiques qui ne sont pas toujours développées dans les processus de formation initiale et continue, la présente étude propose, par une démarche de recherche-développement, la conception et la mise à l'essai d'un atelier de formation destinée à soutenir des enseignants d'histoire des écoles secondaires chiliennes dans ce processus de contextualisation. L'atelier a proposé une séquence d'activités qui stimulent la réflexion sur le programme prescrit et des outils pour mieux connaître les contextes des élèves. La démarche réalisée a fait émerger chez les enseignants différentes « zones de réflexion » qui s'inscrivent dans la continuité de ce que d'autres recherches sur la contextualisation ont reconnu comme nécessaire dans le processus d'interprétation et de resignification du programme. Ces caractéristiques pourraient constituer des pistes fécondes pour la conception de futurs programmes de formation continue, mais aussi pour bonifier la formation initiale.

INTRODUCTION

Depuis plusieurs années, le Chili a vu augmenter la proportion des élèves de nationalités, ethnies et cultures diverses dans ses écoles publiques (Joiko et Vasquez, 2016). Les élèves issus de l'immigration régionale, c'est-à-dire, provenant des autres pays de la région, tels que le Pérou, la Colombie, le Venezuela et la Bolivie, entre autres (INE, 2018) sont visibles/visibilisés par des actes de racisme et de discrimination suscités à propos de leurs origines, et invisibles/invisibilisés dans la salle de classe et dans les processus d'enseignement (Diez, 2004). Cette invisibilité pourrait avoir des conséquences négatives sur l'apprentissage et sur la formation identitaire, autant pour eux que pour l'ensemble des élèves de la classe (Banks, 2007, p. 247).

Les modèles d'éducation interculturelle développés dans des pays qui accueillent depuis longtemps des personnes immigrantes soulignent l'importance du travail curriculaire que doivent mener les enseignants dans ces contextes. Cela suppose notamment que les enseignants possèdent des capacités d'analyse critique du curriculum et des compétences nécessaires pour interpréter, resignifier et proposer des alternatives pour assurer la pertinence de l'enseignement (Reinoso, 2012) en fonction d'une connaissance profonde du contexte dans lequel s'insère leur pratique éducative. Dans ce cadre, cette recherche s'intéresse spécifiquement aux enseignants d'histoire et au processus de contextualisation curriculaire que précède la planification de son enseignement.

Contextualiser les objectifs d'apprentissage et les contenus est un travail interprétatif (Tardif et Lessard, 1999). Celui-ci comporte l'adoption d'une posture critique face au

curriculum national, c'est-à-dire l'interrogation des récits historiques présents dans le texte curriculaire et la mise de l'avant du caractère construit et provisoire des connaissances historiques (Barton et Levstik, 2004). La réalisation de cet objectif nécessite des compétences pédagogiques qui ne sont pas toujours développées lors de la formation initiale, ni accompagnées par des processus de formation continue, ce qui exige que plusieurs acteurs, dont la communauté de chercheurs, soutiennent la création de ces opportunités formatives. Pour cette raison, la présente étude se donne pour objectif général la conception et la mise à l'essai d'un atelier de formation sur la contextualisation curriculaire auprès d'enseignants d'histoire du secondaire qui travaillent en contexte de diversité ethnoculturelle.

Le texte qui suit s'organise en six chapitres. Dans le premier chapitre, le contexte duquel émerge le problème de recherche est exposé, ainsi que sa pertinence sociale et scientifique. Le chapitre se termine par l'établissement de l'objectif général de recherche, qui sert de guide pour les chapitres suivants. Le deuxième chapitre présente le travail de sélection, d'analyse et de synthèse des théories et des concepts nécessaires à l'atteinte de l'objectif proposé. Ce chapitre finit par la formulation des objectifs spécifiques de la recherche. Le troisième chapitre décrit en détail le type de recherche mené ainsi que son devis méthodologique. Ensuite, les résultats de la recherche sont présentés dans le quatrième chapitre. Ces résultats sont interprétés et discutés dans le chapitre suivant. Finalement, les conclusions du travail sont présentées.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

Dans ce premier chapitre, nous présenterons le contexte de l'étude. Quels sont les aspects qui justifient la pertinence sociale du problème de recherche abordé? Que dit le corpus de connaissances existantes sur le sujet? Quelles sont les zones grises à combler pour espérer des avancements significatifs et des changements de pratiques? À partir des réponses à ces trois questions, nous cernerons l'objet spécifique de recherche et discuterons de sa pertinence scientifique. Finalement, nous présenterons l'objectif général de la recherche.

1.1 L'immigration régionale au Chili

Le Chili compte environ 17 millions d'habitants (INE, 2018) et se situe dans le sud-ouest de l'Amérique du Sud. Actuellement, certains de ses indicateurs économiques et sociaux (revenu moyen, taux d'alphabétisation et scolarisation, qualité de vie, entre autres) se trouvent parmi les plus élevés de l'Amérique latine, mais encore loin de ceux des pays développés aussi membres de l'OCDE (Instituto de políticas públicas UDP, 2010). Cette « prospérité » doit être toutefois nuancée par le constat d'une inégalité aiguë dans la distribution de la richesse et de niveaux élevés de ségrégation socioéconomique (OCDE, 2018). Malgré cela, au cours de la dernière décennie, le Chili est devenu un pays de destination pour les immigrants (CEPAL, 2016). C'est

pourquoi le nombre d'immigrants résidents au Chili a quadruplé depuis 2002, soit 4,4 % de la population totale en 2017 (INE, 2018). Dorénavant, dans le cadre de cette recherche, nous parlerons d'immigration régionale, puisque 82 % des immigrants proviennent des pays de la région, soit le Pérou (25 %), la Colombie (14 %), le Venezuela (11 %), la Bolivie (10 %), l'Argentine (9 %), Haïti (9 %) et l'Équateur (4 %) (INE, 2018). Plusieurs de ces pays sont, de fait, multiculturels et multiethniques et certains présentent des taux importants de populations autochtones et afro-descendantes (CEPAL, 2006). Au Chili, la nationalité de ces personnes est souvent associée à des marqueurs ethniques, ce qui constitue un facteur d'exclusion dans une société qui se perçoit elle-même comme homogène et « blanche » en comparaison à certains pays voisins (Thayer *et al.*, 2013; Roessler, 2018).

1.2 Les élèves issus de l'immigration régionale dans les écoles chiliennes

La proportion d'élèves issus de l'immigration inscrits dans des écoles chiliennes est passée de 0,9 % du total des inscriptions en 2015 à 3,3 % en 2018, avec une forte concentration de la fréquentation dans la région métropolitaine (59 % du total des élèves étrangers) (MINEDUC, 2018a). Cette rapide augmentation est vécue principalement dans les écoles publiques situées dans des secteurs défavorisés de la capitale (Joiko et Vasquez, 2016; MINEDUC, 2018a). Selon les recherches qui se penchent sur le processus d'intégration de ces élèves (Poblete et Galaz, 2017; Stefoni *et al.*, 2018), pour les équipes-écoles, la diversification de leur public est autant une richesse qu'un problème et cela, en raison de plusieurs facteurs.

D'abord, il faut considérer le fait que, généralement, les pratiques scolaires modèlent des compréhensions de l'altérité, c'est-à-dire, qu'elles façonnent la manière de construire la normalité et la différence (Matus et Rojas, 2015). Dans ce contexte, la présence des élèves immigrants latino-américains à l'école chilienne renvoie à l'usage du concept de « diversité » comme une non-normalité : ce sont les élèves

problématiques, les élèves qui ne réussissent pas, les élèves qui ont un déficit (Diez, 2004). En effet, plusieurs recherches dénoncent l'existence des préjugés implicites et explicites de la part des enseignants à l'égard des élèves immigrants (Navas et Sánchez, 2010; Hernández, 2016; Salas *et al.*, 2017; Pavez, 2018; UNICEF et MINEDUC, 2018), notamment en ce qui concerne leur niveau scolaire, leur capacité d'apprentissage, leurs connaissances antérieures ou leur capacité à performer dans le système éducatif chilien (Castillo *et al.*, 2016; Cerón *et al.*, 2017).

La diversité est aussi un marqueur physique, comme en témoignent les recherches sur le racisme et sur la xénophobie exprimés à l'égard de certains élèves étrangers porteurs de marqueurs ethniques minorisés dès la période coloniale (Pavez, 2013; Riedemann et Stefoni, 2015; Suárez, 2015; Tijoux, 2013; Castillo *et al.*, 2016; Stefoni *et al.*, 2016). Ainsi, les enfants issus de l'immigration régionale sont rendus *visibles* par les prétendus problèmes que leur présence occasionne supposément à l'école, mais aussi en tant que porteurs d'une différence culturelle réduite à des éléments tels que les symboles nationaux (drapeau, hymne), la nourriture et les danses traditionnelles. En effet, l'appropriation du discours de l'interculturalisme par l'école se concrétise majoritairement par des événements de « célébration de la diversité », c'est-à-dire la tenue des fêtes ou de célébrations multiculturelles (Stefoni *et al.*, 2016; Poblete, 2018). Ce type d'activité doit être compris comme faisant partie d'un calendrier scolaire marqué par des célébrations des éphémérides nationales, événements qui suscitent l'engagement de toute la communauté scolaire et qui sont préparés pendant des semaines, constituant des marqueurs temporels de la vie de l'école et de la socialisation des élèves (Carretero et Kriger, 2006). Étant donné l'importance de ces rites, les écoles maintiennent la structure de la célébration et ajoutent des éphémérides des nations « autres », ce qui est signalé avec fierté comme un symbole du caractère inclusif des établissements (Mardones, 2010; Jiménez et Fardella, 2015). Par exemple, au lieu de seulement commémorer l'indépendance du Chili, le 18 septembre, certaines écoles ont ajouté à

leur calendrier des événements comme l'indépendance du Pérou, le 28 juillet, ou le jour du drapeau haïtien, le 18 mai, journées au cours desquelles les élèves chantent les hymnes nationaux, mettent en scène des événements historiques ou partagent des plats traditionnels de leurs pays d'origine.

Paradoxalement, les élèves issus de l'immigration sont absents, voire *invisibles*, dans les politiques publiques, dans les projets éducatifs, dans le curriculum scolaire et dans les contenus enseignés et appris. Cette invisibilité peut avoir des conséquences négatives sur leurs apprentissages et sur leur formation identitaire, et cela, autant pour eux que pour l'ensemble des élèves de la classe (Banks, 2007).

Les recherches menées au Chili sur le sujet confirment que les efforts des enseignants pour adapter leurs pratiques éducatives en classe restent encore marginaux (Hernández, 2016; INDH, 2017; Poblete et Galaz, 2017; Poblete, 2018). Le concept qui semble émerger comme piste de solution dans les discours académiques et politiques est celui de la « contextualisation curriculaire » (Hernández, 2016; MINEDUC, 2017; Poblete, 2018), comprise au sens général comme une stratégie d'adaptation des contenus à enseigner, visant leur articulation avec les « savoirs culturels » des élèves (Hernández, 2016, p. 156). Si plusieurs acteurs scolaires croient que la contextualisation du curriculum est un élément central pour favoriser l'apprentissage des élèves immigrants (UNICEF et MINEDUC, 2018), son implantation semble conditionnelle à la sensibilité, à la volonté, à la réflexivité et à la capacité individuelle des enseignants (Hernández, 2016; INDH, 2017; Poblete, 2018). Cette variabilité, ajoutée au manque de formation des enseignants pour intervenir en milieux culturellement divers (Eduglobal, 2018), a des conséquences sur le processus d'enseignement. Par exemple, le travail de Hernández (2016) montre que les enseignants d'espagnol et d'histoire observés mettent en place des interventions spontanées et non systématiquement planifiées (par exemple, demander à un élève des informations sur son pays d'origine). Cela fait en sorte que la diversité des connaissances des élèves n'est pas

reconnue comme une ressource pour l'apprentissage de toute la classe (par exemple, les connaissances sur la géographie de l'Amérique du Sud). Ainsi, la richesse des différents bagages socioculturels est réduite à des informations ponctuelles (drapeau, hymne, nourriture) que les élèves d'origines diverses « exposent » à leurs collègues.

1.3 Contextualiser le curriculum en classe d'histoire

À titre de composant central du processus éducatif, la réflexion sur les contenus à enseigner fait partie des différents modèles d'éducation interculturelle (Banks, 2007; Bennett, 2007; Grant et Sleeter, 2007). Sans ignorer que ce travail réflexif concerne l'ensemble des matières scolaires, la présente recherche cible spécifiquement la classe d'histoire comme espace où les enseignants pourraient développer des interventions éducatives sensibles aux expériences et aux bagages socioculturels des élèves. Ceci se justifie premièrement, par le lien qui existe entre l'apprentissage de l'histoire et la formation de l'identité individuelle et collective des élèves (Tutiaux-Guillon, 2001; Durpaire, 2002; Peck, 2010) et deuxièmement, parce que, comme nous le verrons plus tard, dans la nature même des connaissances que l'histoire scolaire propose aux élèves (Carretero *et al.*, 2013) se trouvent des enjeux centraux pour la discussion sur l'interculturalisme.

En effet, dans plusieurs sociétés occidentales, la reconnaissance croissante de la diversité ethnoculturelle crée des controverses sur les contenus à enseigner en classe d'histoire (Nordgren et Johansson, 2015). Ces débats sont liés aux objectifs de l'enseignement de l'histoire et, en conséquence, à la sélection de contenus à enseigner (Moisan, 2019), mais aussi à la manière dont certains groupes sont représentés dans les programmes d'étude (Brunet et Gani, 2020; Van Nieuwenhuysse et Wilke, 2020) compte tenu du fait que, dès ses origines, l'enseignement de l'histoire à l'école a été lié au projet de construction et de maintien des identités nationales par la transmission d'un type de récit historique particulier (López Rodríguez, 2015). Par différents

mécanismes, l'histoire scolaire a jusqu'à aujourd'hui promu une identification plus forte avec la communauté nationale qu'avec la communauté familiale, locale, ou même mondiale (Barton et Levstik, 2004; Carretero et Kriger, 2006; Carretero et Bermúdez, 2012). Si les objectifs de l'enseignement disciplinaire se sont modifiés de façon très importante au cours des dernières décennies, laissant une place prédominante aux approches didactiques axées sur le développement de la pensée historique (Seixas, 2000; Santisteban, 2010), le récit historique national demeure très présent dans les cours d'histoire de plusieurs régions du monde (Carretero *et al.*, 2013; López Rodríguez, 2015; Fink *et al.*, 2020).

1.3.1 Le curriculum d'histoire au Chili

Le peu d'études sur le sujet menées au Chili en contextes scolaires touchés par l'immigration régionale critique le fait que le curriculum d'histoire en vigueur ne reconnaisse pas un éventuel scénario scolaire marqué par la diversité, puisque, par exemple, la plupart des objectifs d'apprentissage au primaire font référence à l'histoire et au territoire national (INDH, 2017). Par ailleurs, des études qui examinent la classe d'histoire en contextes de présence importante d'élèves autochtones dans le sud du pays montrent la forte tension qui existe entre les récits dont sont porteurs ces élèves et ceux qui sont promus par les textes d'étude (Turra-Díaz *et al.*, 2019) ou par les enseignants (Turra-Díaz, 2015). Également, des récits nationalistes peuvent apparaître en classe d'histoire quand il s'agit de réviser les épisodes de conflit avec les pays voisins¹ (Bustos, 2012; Castillo *et al.*, 2016; Hernández, 2016). Finalement, d'autres études signalent que les contenus enseignés en classe d'histoire au Chili restent éloignés des expériences des élèves : ils demeurent basés sur les actions d'hommes politiques blancs aux dépens (de l'absence)

¹ Ces conflits sont la Guerre contre la confédération Pérou-Bolivie (1836-1839) et la « Guerre du Pacifique » (1879-1983).

des femmes, des enfants, des jeunes et des classes populaires (Pinochet et Pagès, 2016).

À cet égard, le mandat de l'école de créer et de maintenir l'identification et la loyauté des élèves envers l'État-nation chilien (Gallardo, 2005) se manifeste dans la transmission d'un type de récit « événementiel et nationaliste » qui semble avoir été peu révisé dans le temps (Sáez-Rosenkranz, 2016). Effectivement, la révision des programmes d'enseignement du XIX^e et XX^e siècle faite par Zúñiga (2015) nous montre que l'enseignement de l'histoire au secondaire au Chili se caractérise par la présence d'une approche traditionnelle d'enseignement, où le rôle central de l'enseignant et la prééminence des événements politiques est le trait principal. Bien que des changements importants ont eu lieu depuis les années 1990, plusieurs auteurs signalent que, par la militarisation de la société et la promotion explicite d'un discours nationaliste, la période de dictature civile-militaire (1973-1989) constitue un recul très important en termes de définition des objectifs d'apprentissage de la discipline, des contenus à enseigner et des pratiques pédagogiques (Lira, 2009; Zúñiga, 2015)

À partir de 1990, le curriculum officiel a fait l'objet de plusieurs réformes (Cox, 2012; Ruz-Fuenzalida, 2019). Pour le cours d'*Histoire, Géographie et Sciences sociales* en particulier, les réformes des années 1990 et 2000 ont supposé un changement important d'objectifs et d'approches didactiques, en ligne avec l'avancement de connaissances en didactique disciplinaire (Gazmuri, 2014). Toutefois, comme l'explique Sáez-Rosenkranz (2016), il existerait des contradictions discursives au sein même du curriculum. Selon l'auteure, les objectifs formatifs sont cohérents avec les approches didactiques qui visent le développement de la pensée historique, soit une compréhension profonde des phénomènes sociaux dans le temps et l'inclusion de divers acteurs historiques. Par exemple, il est possible de lire dans le programme que l'enseignement de l'histoire devrait stimuler les élèves à comprendre qu'ils participent

au devenir historique de la société (MINEDUC, 2015). Cependant, les objectifs d'apprentissage liés aux contenus, présentent majoritairement des verbes qui reflètent des niveaux élémentaires d'apprentissage, tels que *connaître* et *décrire*, au lieu d'*expliquer*, *analyser* ou *évaluer* (Sáez-Rosenkranz, 2016). Cette contradiction est aussi signalée par Gazmuri (2014), auteur qui, intéressé par les idéologies curriculaires au sein du curriculum d'histoire, signale que dans l'actuelle version des bases curriculaires, il existe une prééminence des idéologies conservatrices et (néo)libérales, les deux étant proches du pôle de la transmission culturelle plutôt que de sa transformation (Gazmuri, 2014, p. 199). Cette prééminence n'empêche pas que les objectifs d'enseignement soient alignés avec des propos didactiques récents (par exemple, la formation de la pensée critique ou le respect par la diversité culturelle). Toutefois, quand vient le temps de proposer la sélection de contenus, les contradictions apparaissent :

Par exemple, les bases [curriculaires] de 2012 ne revendiquent pas la nation, mais elles mentionnent régulièrement les grands personnages et les symboles nationaux. Aussi, elles signalent l'importance du développement de la pensée critique, mais n'abordent aucun sujet conflictuel, ni du passé ni du présent, tout en faisant la promotion d'un enseignement objectif et dénué de conflit. (p. 201)²

Ainsi, face à la présence des élèves issus de l'immigration, les enseignants d'histoire sont confrontés au défi de contextualiser des contenus plutôt proches d'une conception traditionnelle de l'histoire, et qui ont été conçus pour éduquer les élèves chiliens, eux-mêmes considérés comme un groupe homogène. Pour ce faire, les

²“*Por ejemplo, las Bases de 2012 no reivindican a la nación, pero si consideran recurrentes alusiones a los grandes personajes y los símbolos patrios. Así también señala la importancia del desarrollo de un pensamiento crítico, pero no considera ningún tópico conflictivo, ni en el pasado, ni en el presente, al tiempo que promueve una enseñanza objetiva, ajena al conflicto*” (Gazmuri, 2014, p. 201). [Notretraduction]

enseignants devraient développer un travail interprétatif (Tardif et Lessard, 1999) et réflexif qui implique avant tout une lecture critique du curriculum national, puisque l'organisation des objectifs et des contenus ne semble pas adéquate pour assurer la pertinence de l'enseignement pour tous les élèves (INDH, 2017). Dans le cas de la classe d'histoire, l'enseignant devrait être en mesure de s'interroger sur la pertinence de certains contenus ainsi que sur les récits historiques sous-jacents à cette sélection.

1.3.2 Des obstacles pour le travail de contextualisation curriculaire

Bien qu'elle soit reconnue comme un facteur central pour l'apprentissage des élèves en contextes de diversité culturelle (UNICEF et MINEDUC, 2018), la possibilité de mettre en place des processus de contextualisation curriculaire est limitée au Chili par plusieurs facteurs.

Si l'on regarde les balises fournies par l'État, la présence d'élèves issus de l'immigration a mis au jour la discussion sur la place de la diversité culturelle en éducation, en élargissant une compréhension historiquement réduite à l'éducation pour les peuples autochtones (Riedemann, 2016; Jiménez *et al.*, 2017). Par exemple, la *Politique nationale d'étudiants étrangers 2018-2022*, décrit l'interculturalisme comme un « horizon social et éthico-politique en construction » et insiste sur le dialogue symétrique en situation d'altérité (MINEDUC, 2018b, p. 21). Également, dans d'autres documents gouvernementaux récents, tels que la *Loi générale d'éducation* (loi N° 20 845), publiée en 2009, et la *Loi d'inclusion scolaire* (loi N° 20 370), publiée en 2015, la reconnaissance de la diversité culturelle se traduit par le mandat de « (...) reconnaître et valoriser l'individu dans sa spécificité culturelle et

d'origine, en tenant en compte de sa langue, de sa vision du monde et de son histoire » (Article 3, incise m,³).

Cependant, il y aurait une distance entre les prescriptions gouvernementales et leurs déclinaisons sur le terrain. La loi en vigueur établit que le ministère de l'Éducation est responsable de la création d'un cadre curriculaire commun (les bases curriculaires) et que les écoles sont responsables de la création de leurs propres programmes d'études. En effet, les établissements ont la liberté d'exprimer leur diversité interne en construisant des propositions curriculaires qui répondent à leurs caractéristiques et à leurs besoins (MINEDUC, 2015). Ceci laisse le champ libre pour prendre en compte la diversité culturelle comme point de départ de la planification de l'enseignement. Toutefois, la création de programmes propres n'est pas obligatoire, et pour combler ce vide, le Ministère a développé des programmes d'étude standardisés pour les écoles qui ne les ont pas créés par elles-mêmes. Comme le principe de liberté déclaré n'est pas accompagné de mesures de soutien aux enseignants pour le développement d'une appropriation critique des bases curriculaires et pour la création de leurs propres programmes d'études (Gysling, 2007), l'usage des programmes ministériels est largement répandu (Osandón et Pinto, 2018), à un point tel que les programmes sont considérés comme « le curriculum officiel » (MINEDUC, 2018c, p. 14). Le niveau élevé de prescription dans la formulation de ces documents ne laisse pas de place à l'interprétation ou à la créativité, ce qui finit par déprofessionnaliser les enseignants (Osandon, 2016) et par homogénéiser l'offre formative.

Une autre difficulté pour la contextualisation curriculaire est le caractère monoculturel et nationaliste du curriculum (Quintriqueo et McGinity, 2009; Stefoni *et al.*, 2016). Les

³ “(...) reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia.” (Ley 20 370, artículo 3, inciso m) [Notre traduction]

critères de sélection du contenu à enseigner ont historiquement répondu aux intérêts des groupes décideurs (Quijano, 1999), puisque, dès les origines de l'État-nation chilien, les élites ont rejeté la culture et les savoirs des groupes autochtones et métis (Diez, 2004; Turra-Díaz, 2015) et ont encouragé le développement du sentiment patriotique chez les élèves (Carretero et Kriger, 2006; Lira, 2009). En conséquence, des critères colonialistes et nationalistes de sélection des savoirs légitimes persistent encore, ce qui affecte la pertinence des apprentissages offerts autant aux élèves chiliens qu'à ceux qui sont issus de l'immigration régionale.

Cela laisse présager que les difficultés d'interprétation du texte curriculaire peuvent être liées aux critères de sélection de contenus et à des contradictions entre ce que prescrit le Ministère et les conditions données pour sa mise en place dans les écoles. Dans ce contexte, le travail que les enseignants peuvent faire avec le curriculum occupe une place centrale dans le rapprochement entre les contenus prescrits et les savoirs des élèves.

1.4 Le rôle de l'enseignant et la formation au travail en contextes de diversité

Aboutir à la concrétisation des objectifs d'apprentissage proposés par le Ministère est un processus à l'intérieur duquel l'enseignant mobilise non seulement des compétences professionnelles mais aussi des croyances sur la pédagogie et sur la diversité. En effet, la vision de l'enseignant sur la diversité culturelle semble être un facteur important autant pour la qualité de ses interactions avec les élèves (Ortega *et al.*, 2020) que pour sa capacité d'adéquation des contenus (Hernández, 2016; Poblete, 2018). En classe d'histoire, la vision de l'enseignant sur les finalités d'enseignement et sur les modes de construction des connaissances historiques aurait aussi une influence dans l'approche mise en place dans les classes marquées par la diversité (Turra-Díaz, 2015; Moisan, 2019).

Adopter une approche interculturelle dans la classe d'histoire impliquerait pour les enseignants le dépassement de la célébration et de l'addition de contenu « sur » les autres cultures, pour avancer vers l'interrogation des identités personnelles et collectives ainsi que vers l'ouverture des programmes d'études sur une multiplicité des voix et des perspectives (Banks, 2001; Bennett, 2007). Ceci exigerait la mobilisation de savoirs, donc de connaissances diverses (sur certains concepts et processus sociaux, sur les élèves et sur le contexte scolaire), des savoir-faire (compétences pédagogiques et relationnelles) et des savoir-être (attitudes et comportements) (Potvin *et al.*, 2015). En conséquence, et comme le montrent des recherches menées dans des pays où la diversité ethnoculturelle des apprenants est une réalité depuis longtemps, la formation initiale et continue des enseignants jouerait un rôle-clé dans l'acquisition de ces compétences (Potvin *et al.*, 2018), même si elle est, notamment au Québec, marquée par des disparités selon l'université fréquentée (Larochelle-Audet *et al.*, 2013).

Ainsi, reconnaître la centralité de la formation des enseignants à l'égard de la diversité ethnoculturelle implique de poser un regard sur la quantité et la qualité de l'offre disponible et sur les stratégies nécessaires pour soutenir les enseignants dans l'acquisition desdites compétences. Compte tenu de la complexité des savoirs à mobiliser pour intervenir en milieux ethnoculturellement divers, sa mise en œuvre dans des activités formatives concrètes s'avère aussi complexe (Kerzil et Sternadel, 2018). Si des stratégies diverses sont mises en place pour former les enseignants (Grégoire-Labrecque, 2015; Audet, 2018; Mechi et Sanchez-Mazas, 2018), la nature des compétences à acquérir (savoirs, savoir-être et savoir-faire) rend difficile la « mesure » de l'efficacité des formations auprès de celles et ceux qui en bénéficient. Beaucoup de travail reste à faire en ce sens et la présente recherche, comme nous le verrons à la fin de ce chapitre, s'inscrit dans cet effort.

1.5 Des lacunes dans la formation initiale et continue des enseignants chiliens

En ce qui concerne la formation pour l'intervention en contextes de diversité au Chili, la relative nouveauté du phénomène migratoire met en évidence l'existence de lacunes importantes à combler, autant en formation initiale que continue des enseignants. Des recherches montrent que l'offre générale de formation initiale ne répondrait pas encore à la diversité ethnoculturelle et nationale des milieux scolaires, laissant les enseignants dépourvus d'outils pour faire les adaptations nécessaires à une éducation interculturelle (Sánchez *et al.*, 2013; Salas *et al.*, 2016; Stefoni *et al.*, 2018; UNICEF et MINEDUC, 2018). Les enseignants de certaines écoles analysées ont déclaré que leur processus de formation initiale ne les avait pas préparés pour enseigner dans des contextes scolaires multiculturels, et réclamaient plus de formation à leurs directions d'école et à l'État (Rojas *et al.*, 2018; Eduglobal, 2018). Interrogés spécifiquement sur l'éventuel contenu de ces formations, les enseignants répondaient majoritairement qu'ils voudraient développer des compétences associées au savoir-être, qu'ils associent à la médiation entre élèves, et recevoir des orientations pédagogiques pour l'adaptation curriculaire (Eduglobal, 2018).

En ce qui concerne la formation continue, ce sont des organismes de la société civile et du milieu communautaire qui travaillent pour l'intégration des familles immigrantes qui ont développé des outils de sensibilisation et d'auto-formation pour des enseignants. Ces outils, présentés sur leurs sites web, peuvent prendre la forme de systématisation des « pratiques gagnantes » (PRIEM y FUSUPO, 2017), de manuels d'activités clés en main de sensibilisation au sujet de l'immigration et du racisme (Mesa por una educación intercultural, s.d) ou d'orientations pour la construction de diagnostics participatifs et de plans d'intervention au niveau de l'école (Servicio Jesuita a Migrantes, 2018). Toutefois, ces initiatives ne touchent pas les aspects pédagogiques spécifiques, comme ceux qui sont liés à la planification d'un

enseignement pertinent pour des élèves de différentes nationalités et de différents groupes ethniques.

Pour sa part, en 2017, le ministère de l'Éducation a publié, également sous forme de documents en ligne, des *Orientations pour l'inclusion éducative des étudiants immigrants*. Ce document suggère que les enseignants doivent « contextualiser le curriculum », c'est-à-dire,

(...) ouvrir un dialogue sur les savoirs, les expériences, les visions du monde et les mémoires entre étudiants et enseignants (...) afin de reconnaître et de valoriser les savoirs et les cultures d'origine de chaque élève comme des opportunités d'enrichissement des objectifs d'apprentissage proposés dans le curriculum, qui sont des opportunités pour donner du sens aux apprentissages (MINEDUC, 2017, p. 68⁴).

Toutefois, le document ne précise pas comment mener ce processus et ne donne pas d'orientations spécifiques pour les différentes disciplines scolaires, ce qui laisse les enseignants peu outillés pour mettre en œuvre cette contextualisation en fonction de la diversité présente dans leurs classes.

1.6 Le problème et l'objectif de la recherche

Au fil de ce chapitre, nous avons montré que l'expérience des élèves issus de l'immigration régionale dans les écoles chiliennes est traversée par une dynamique de visibilisation et d'invisibilisation. Pour les enseignants, ces élèves seraient visibles à titre de porteurs d'une culture associée à la danse et à la nourriture « traditionnelles »,

⁴“(…) abrir un diálogo de saberes, experiencias, visiones y memorias entre estudiantes y docentes (...) reconocer y valorar los saberes y culturas de origen de cada estudiante como oportunidades que enriquecen los objetivos de aprendizaje propuestos en el curriculum que brindan oportunidades de dar sentido a los aprendizajes (...)”(MINEDUC, 2018, p. 68) [Notretraduction]

mais ils restent invisibles à titre de porteurs d'expériences et de bagages qui influencent leur rapport au monde et ce qui est appris en classe. Considérant le fait que cette invisibilité pourrait avoir des conséquences négatives sur l'apprentissage et sur la formation identitaire (Banks, 2007), certaines approches en éducation interculturelle préconisent le travail curriculaire dans toutes les disciplines comme un élément fondamental pour assurer la pertinence des contenus mais aussi l'équité du processus éducatif (Banks, 2007; Bennett, 2007; Grant et Sleeter, 2007).

Par la nature des connaissances qu'elle prétend développer chez les élèves et pour sa relation avec la formation de l'identité individuelle et collective, cette recherche cible la classe d'histoire comme espace de développement d'interventions éducatives cohérentes avec des approches interculturelles en éducation. Cela peut se traduire, par exemple, par une ouverture aux voix et aux perspectives multiples, comme la proposition des récits historiques alternatifs au récit dominant. Ainsi, contextualiser le curriculum en classe d'histoire implique non seulement la prise en compte des divers contextes de vie des élèves mais nécessite également une lecture critique du programme d'étude prescrit pour identifier les récits qui y sont présentés et évaluer les possibilités qui en émergent pour l'enseignement à un public divers.

Cependant, l'offre de formation proposée aux enseignants chiliens ne semble pas viser le développement des compétences nécessaires à cet égard. Si les enseignants jugent l'offre de formation insuffisante, le type de formation dont ils auraient besoin pour mener un exercice comme la contextualisation curriculaire reste encore une zone totalement inexplorée.

Devant cette réalité, nous croyons que plusieurs acteurs, dont la communauté des chercheurs, pourraient orienter leur travail vers la conception et la mise en œuvre d'interventions formatives qui répondent adéquatement aux besoins des enseignants et qui rendent possible l'actualisation des principes consacrés dans les documents

officiels. Dans ce cadre, le présent exercice de recherche se veut une tentative d'aller dans cette direction, en se posant la question suivante : en contextes d'enseignement caractérisés par la diversité ethnoculturelle, quelles activités formatives pourraient soutenir les enseignants dans la contextualisation du curriculum d'histoire? Pour répondre à cette question, cette recherche se donne comme objectif général la conception, la mise à l'essai et l'évaluation d'un atelier de formation sur la contextualisation curriculaire auprès d'enseignants d'histoire du secondaire qui travaillent dans des écoles fréquentées par des élèves issus de l'immigration régionale.

CHAPITRE II

LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans ce chapitre, les concepts mobilisés par l'objectif général de recherche seront définis et mis en relation. Ce travail de sélection, d'analyse et de synthèse permettra d'orienter le processus de conception et de mise à l'essai qui est au centre de la présente étude. À cette fin, nous situerons notre recherche dans le domaine des approches interculturelles en éducation, puis nous nous pencherons sur le concept de contextualisation curriculaire, qui est au centre de notre travail. Comme notre recherche s'intéresse à la classe d'histoire, et particulièrement à la construction de récits historiques à différentes échelles, nous examinerons finalement des concepts disciplinaires.

2.1 Le multiculturalisme, l'interculturalisme et l'interculturalisme critique

L'objectif de la présente section est de situer l'objet de recherche dans un domaine caractérisé par la polysémie et l'usage souvent indifférencié des concepts de multiculturalisme et d'interculturalisme (Dietz, 2012). Selon Giménez Romero (2003), cet usage indistinct répond, entre autres, à la diversité de traditions de recherche (anglo-saxonne, européenne). En conséquence, pour commencer à situer notre recherche, nous retenons une première distinction, faite par le même auteur. Dans sa proposition conceptuelle, il sépare le plan factuel ou descriptif (ce qui

« est ») du plan normatif (ce qui « devrait être ») (Giménez Romero, 2003). Comme le montre le tableau suivant, la multiculturalité et l'interculturalité correspondent à deux niveaux différents sur le plan des faits, la multiculturalité étant l'existence des groupes divers et l'interculturalité, l'existence des relations entre ces groupes. En revanche, le multiculturalisme et l'interculturalisme seraient des projets sociopolitiques situés sur le plan normatif. Bien que les deux reconnaissent le principe d'égalité et de différence, l'interculturalisme se distingue par l'inclusion du principe d'interaction positive (Giménez Romero, 2003), ce qui suppose l'existence des relations entre les divers groupes qui composent la société.

Plan factuel ou descriptif ou des faits CE QUI EST	MULTICULTURALITÉ Diversité culturelle, linguistique, religieuse, etc.	INTERCULTURALITÉ Relations interethniques, interlinguistiques, interreligieuses, etc.
Plan normatif ou des projets sociopolitiques et éthiques CE QUI DEVRAIT ÊTRE	MULTICULTURALISME Reconnaissance de la différence Principe d'égalité Principe de différence	INTERCULTURALISME Vivre-ensemble dans la diversité Principe d'égalité Principe de différence Principe d'interaction positive

Tableau 2.1 Pluralisme, multiculturalisme et interculturalisme. Adapté de Giménez Romero (2003)

Bien que la distinction entre le multiculturalisme et l'interculturalisme puisse être comprise de différentes manières (par exemple, au Canada anglophone et francophone), nous avons choisi, dans le cadre de ce travail, d'utiliser le terme interculturalisme pour sa pertinence locale et sa relation avec le contexte dans lequel s'est déroulée cette recherche. En effet, la diversité ethnoculturelle, linguistique et

religieuse est constitutive de la société latino-américaine depuis qu'elle existe comme telle, puisqu'une multiplicité de groupes autochtones habitent la région depuis des siècles, bien avant l'arrivée des Européens. Les conquistadors européens qui arrivent dès 1492 avaient des provenances diverses et les esclaves qu'ils ont par la suite emmenés sur le continent appartenaient également à des groupes culturels et linguistiques variés. L'expérience coloniale, par la configuration d'une structure de domination organisée autour de la race, a réduit cette diversité aux catégories génériques et négativement connotées de *indios*, *negros y mestizos*, alors que la catégorie « européen » et « blanc » se constitue comme le contraire positif et désirable (Quijano, 1999). L'existence de cette structure de domination a façonné l'ensemble de la société coloniale américaine et reste encore de nos jours un facteur d'inégalité et d'exclusion sociale (López, 2001). Appartenant à la catégorie des « blancs », les groupes dominants américains ont historiquement eu tendance à s'identifier aux élites européennes et, par la suite, ont essayé d'implanter en Amérique les modèles d'organisation politique, économique, sociale et culturelle présents en Europe (Quijano, 1999). Ainsi, la formation des États-nations constitués en Amérique et leurs dispositifs de transmission culturelle, entre autres l'école, ne peuvent pas être compris en dehors de la structure de domination coloniale (Diez, 2004).

L'organisation conceptuelle proposée par Giménez Romero (2003) présente une structure séquentielle où l'interculturalisme implique le dépassement du multiculturalisme par l'ajout du principe d'interaction positive. Alors, tout en conservant le cadre présenté comme source de distinction conceptuelle, nous allons apporter une clarification concernant le principe d'interaction positive. Dans la présente recherche, nous soutenons, à l'instar de Tubino (2005), une vision de l'interculturalisme qui aspire au dépassement des approches de reconnaissance et de célébration de la diversité pour aller vers la constitution de relations horizontales et symétriques entre les personnes, les peuples, les cultures et les sociétés. Selon cet

auteur, l'interculturalisme vise l'amélioration de « la qualité des échanges et la symétrie dans les interactions » (Tubino, 2005, p. 88⁵), ce qui sous-entend une interprétation particulière du concept d'interaction positive de Giménez Romero. Nous comprenons que, en raison de la persistance des structures coloniales de domination, la diversité ethnoculturelle se traduit par des inégalités que les projets d'interculturalisme doivent dévoiler, dénoncer et transformer (Walsh, 2010; Diez, 2013). Dans ce sens, le caractère favorable de l'interaction sera donné par la quête de symétrie dans les rapports.

2.1.1 L'approche interculturelle critique en éducation

La discussion sur l'éducation interculturelle en Amérique latine touche aussi la possibilité de déconstruction et de transformation des structures de domination mentionnées. Étant donné que les identités assignées ont dépouillé les sujets colonisés de leurs identités ethniques et culturelles originales ainsi que des cadres épistémologiques qui leur permettaient de connaître et d'interpréter le monde (Mignolo, 2008), la structure coloniale de domination touche la légitimité de certaines connaissances et de certains savoirs, processus sur lequel l'école a eu et a encore une grande influence (López, 2001). Comme piste d'ouverture et de transformation, l'éducation interculturelle, selon la perspective critique latino-américaine (Walsh 2007; Tubino, 2016), préconise la construction de relations horizontales et symétriques entre les personnes, les peuples et les cultures, ainsi qu'entre leurs savoirs (Tubino, 2005). Ceci implique d'amorcer une remise en question du processus de construction des connaissances traditionnellement transmises par l'école et d'ouvrir les portes aux savoirs des élèves et de leur famille comme point de départ de l'apprentissage. Comme le mentionne Mora-Olate (2018), il s'agit d'un projet

⁵“(…) *mejorar la calidad de los intercambios y la simetría de los contactos*”. (Tubino, 2005, p. 88)
[Notretraduction]

politique cristallisé à l'école par un curriculum capable de « recueillir la diversité des cosmovisions de l'espèce humaine, et non pas le projet civilisateur hégémonique » (p. 246⁶). Ce cadre de référence peut être utilisé pour examiner la situation de l'éducation des peuples autochtones (López, 2001), mais aussi pour discuter des actions nécessaires pour accueillir les élèves issus de l'immigration régionale et leur offrir une éducation pertinente et signifiante (Novaro, 2012; Rojas *et al.*, 2018).

2.1.2 Le travail curriculaire au sein des approches interculturelles en éducation

Pour James Banks (1995, 2001, 2007), l'éducation multiculturelle a pour but ultime la formation de personnes capables d'être citoyens dans un monde caractérisé par la diversité. Pour lui, la citoyenneté serait liée à la capacité des gens de prendre des décisions réflexives pour faire de l'État-nation où ils habitent, une place plus juste (Banks, 2009). Le développement de cette capacité passe par l'acquisition de compétences interculturelles et de processus d'identification réflexive et critique aux différents groupes d'appartenance (ethnique et nationale). Dans cette démarche, l'école devrait soutenir l'examen critique des identifications existantes et la construction de nouvelles identifications sur une base inclusive et pluraliste. Pour Banks, la transformation du curriculum par l'inclusion de perspectives et de voix diverses et par la remise en question du critère patriarcal, eurocentrique et ethnocentrique de sélection des contenus à enseigner aux élèves a une importance capitale dans la mise en place d'une approche interculturelle à l'école. Sur ce point, la proposition de Banks rejoint les principes de l'approche critique de l'interculturalisme (Walsh, 2010; Arroyo, 2016) et contribue à sa formalisation par la proposition d'une séquence d'approches curriculaires. Étant donné le fait que notre recherche se penche sur le processus de contextualisation du programme

⁶“(…) recoger la diversidad de cosmovisiones del género humano, y no el proyecto civilizatorio hegemónico.” (Mora-Olate, 2018, p. 246) [Notretraduction]

d'enseignement prescrit, nous allons retenir la vision de Banks quant à la transformation du curriculum, synthétisée dans la figure suivante :

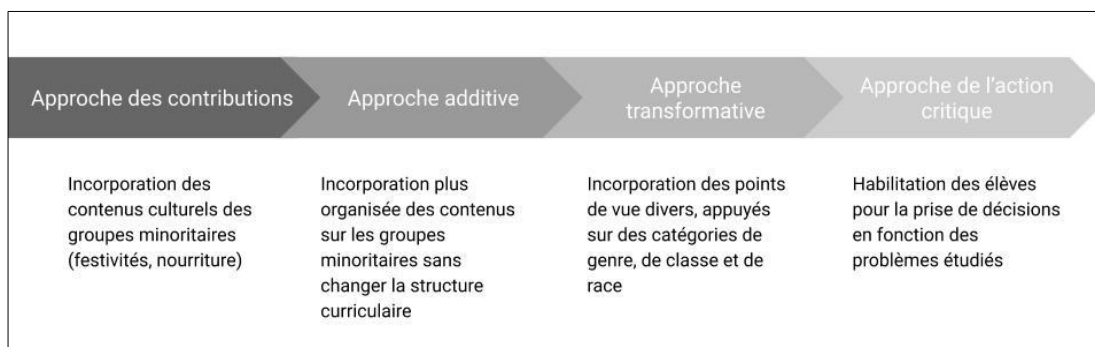


Figure 2.1 Approches curriculaires en éducation en contextes de diversité culturelle. Adapté de Banks (2007)

L'approche des contributions se caractérise par l'inclusion ponctuelle des héros et des manifestations culturelles des autres groupes ethniques. En général, les héros choisis ne reflètent pas la diversité des postures au sein d'un même groupe ethnique et ils sont montrés comme des exceptions, ignorant les problèmes auxquels ils ont été confrontés et qui pourtant expliquent leur statut de héros aujourd'hui. Ainsi, cette approche pourrait contribuer à l'émergence de stéréotypes.

L'approche additive avance dans l'inclusion de contenu, cette fois par l'intégration d'unités ou d'éléments culturels qui introduisent des perspectives autres, mais sans construire chez les élèves le bagage conceptuel nécessaire pour son analyse. Il peut s'agir d'un premier pas sur le chemin des approches curriculaires. L'auteur reconnaît que cette approche exige du temps, des ressources, des connaissances et des compétences pédagogiques. Un exemple de l'application de cette approche serait l'inclusion des sources ponctuelles pour illustrer la vision de certains peuples autochtones à l'égard du processus de colonisation mené par les Espagnols. Dans ce cas, le témoignage des autochtones peut être perçu comme une vision de plus pour enrichir le portrait général du phénomène.

L'approche transformative constitue un pas important en termes de transformation curriculaire, puisqu'elle implique l'organisation du contenu dans des concepts susceptibles d'être étudiés sous différentes perspectives. Ici, les concepts de race/racisme, conquête, colonisation, pouvoir, domination peuvent être vus à l'aide des voix des femmes, des autochtones ou des groupes ethniques minorisés. Cet exercice demande de l'enseignant un travail intellectuel important non seulement pour la réorganisation curriculaire, mais aussi pour la création du matériel pédagogique soutenant l'apprentissage.

Enfin, l'approche de prise de décisions et d'action sociale inclut l'approche précédente, mais elle s'oriente vers la planification d'actions issues de l'étude des concepts et des problèmes. Dans cette approche, les unités d'apprentissage s'organisent autour des problèmes qui demandent une recherche d'information et un éclaircissement éthique et moral, pour finalement proposer des pistes d'action réalisables par les élèves.

Avancer vers l'enseignement des processus de construction de connaissances représente une évolution importante par rapport à l'intégration de contenus « sur » les autres, puisque sa mise en place implique la remise en question du programme prescrit. Selon l'auteur, faire la transition pour appréhender la compréhension des connaissances comme des construits sociaux, et non comme des faits objectifs, requiert le développement d'habiletés complexes de pensée critique et d'empathie. Ainsi, la transition entre les différentes approches curriculaires peut être complexe pour les enseignants et les approches peuvent se superposer les unes les autres. Elles ont toutes comme point de départ une certaine compréhension du texte curriculaire, qu'elles considèrent comme ouvert et susceptible d'être organisé par des concepts centraux que l'on peut étudier selon différentes perspectives. Pour cette raison, ce modèle s'arrime avec les idées sur le travail curriculaire qui seront maintenant exposées.

2.2 La contextualisation curriculaire

Cette recherche cible la contextualisation curriculaire (Mallarino, 2007; Fernandes *et al.*, 2013; Reinoso, 2012; Hernández, 2016; Poblete, 2018) comme processus qui permet la construction d'un pont entre la proposition curriculaire prescrite par l'État pour l'ensemble des élèves d'un pays, et l'enseignement à un public hétérogène et porteur de différents savoirs. L'importance du processus de contextualisation pour l'éducation interculturelle réside alors dans sa capacité de donner pertinence et sens à ce que les élèves apprennent à l'école, et en conséquence, construire des classes et des écoles sensibles au bagage socioculturel des élèves.

Pour commencer, nous allons situer le processus de contextualisation dans le cadre élargi que fournissent les études sur le curriculum. Étant donné l'ampleur de ce champ d'études et le fait que notre travail cible un élément spécifique à l'intérieur de celui-ci, nous allons présenter quelques balises conceptuelles. D'abord, une définition générale du concept de *curriculum*, compris comme « le contenu culturel que les institutions éducatives essaient de diffuser parmi le public qui les fréquente, ainsi que les effets que ce contenu provoque chez ses récepteurs » (Gimeno Sacristán, 2010, p. 12⁷). Ce contenu serait le produit d'une sélection intentionnelle, qui cristallise des options épistémiques, politiques, culturelles ainsi que de justice, entre autres. La légitimité sociale de cette sélection se joue dans la reconnaissance de l'existence des relations de pouvoir qui opèrent derrière la construction d'un curriculum officiel, et alors que différents acteurs sociaux pourraient avoir des avis différents sur ce qui devrait être

⁷ “*el contenido cultural que las instituciones educativas tratan de difundir en quienes las frecuentan, así como los efectos que dicho contenido provoca en sus receptores.*” (Gimeno Sacristán, 2012, p. 12) [Notre traduction]

transmis aux futures générations. Ainsi, le curriculum doit être toujours compris comme un champ en négociation (Apple, 1986).

En termes concrets, le curriculum fonctionnerait comme une sélection régulatrice des contenus : son pouvoir régulateur s'exerce notamment en organisant différents éléments pour rendre possible la transmission de cette culture dans l'institution scolaire. Ainsi, le curriculum organise le temps et le rythme de l'apprentissage, les méthodes d'enseignement, les séquences des contenus, les limites entre les disciplines et la relation pédagogique, entre plusieurs autres éléments (Gimeno Sacristán, 2010). Cette organisation demeure toutefois une proposition dont les pratiques s'éloignent souvent, pour cette raison, des théoriciens ont distingué divers types de curriculum : réel, formel, caché (Casarini, 2013). Si la définition du curriculum retenue par cette recherche inclut aussi les effets du contenu acquis, alors il faudra comprendre le curriculum comme un continuum, c'est-à dire, adopter une vision procédurale du curriculum (Grundy, 1998), qui inclut les diverses étapes du développement du texte curriculaire, y compris les effets sur les sujets apprenants. Comme le montre la figure 2 (adaptée de Gimeno Sacristán, 2010), le curriculum dit « officiel » (plan 1 dans la figure) peut produire des effets sur les élèves (plan 4 et 5) seulement par l'action des enseignants (plan 2 et 3), qui deviennent alors « des interprètes et des traducteurs » de ce texte.

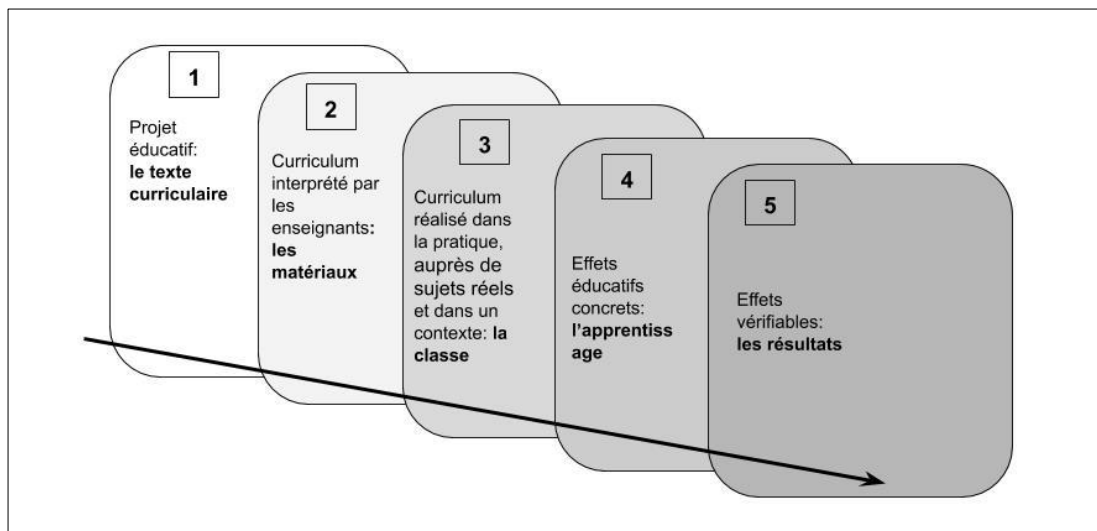


Figure 2.2 Vision procédurale du curriculum. Adapté de Gimeno Sacristán (2010)

En effet, plusieurs travaux qui se penchent sur le travail des enseignants reconnaissent son importance à l'égard du développement curriculaire (Tardif et Lessard, 1999; Borgès et Lessard, 2008). Par exemple, Borgès et Lessard affirment que le « travail curriculaire » correspond à « l'ensemble des processus d'interprétation, de compréhension, d'adaptation et de transformation que l'enseignant impose au programme officiel pour le rendre justement enseignable en classe avec les élèves (...) » (Borgès et Lessard, 2008, p. 34). Pour Tardif et Lessard (1999), ce travail constitue « une tâche interprétative et épistémologique » (p. 276), dans laquelle l'enseignant s'engage par la réflexion sur la nature des connaissances à enseigner et à apprendre et par les choix pédagogiques conséquents. Ainsi, rendre le curriculum « enseignable » serait une suite de décisions. À cet égard, ils identifient différents dilemmes auxquels les enseignants font face par la mobilisation des savoirs curriculaires, des savoirs disciplinaires et aussi des croyances explicites ou implicites sur l'enseignement, sur l'apprentissage et sur les disciplines qu'ils enseignent. Cependant, le processus serait loin d'être exclusivement dépendant des connaissances

technico-pédagogiques des enseignants, puisque plusieurs facteurs l'influencent. Ils évoquent des facteurs personnels (expérience, connaissance des programmes, personnalité de l'enseignant), des facteurs internes à la situation d'enseignement (temps disponible, intérêts des élèves, nature du programme, changements apportés au programme, matériel et ressources disponibles) et des facteurs externes à la situation d'enseignement (évolution du public scolaire, milieu social de l'école, collaboration avec d'autres enseignants, formation en cours de carrière) (Tardif et Lessard, 1999). De surcroît, les conceptions pédagogiques des enseignants seraient à leur tour influencées « par la culture scolaire et curriculaire qui privilégie, par les programmes, certaines visions de la connaissance, de la science (...) » (p. 273).

On voit alors qu'il existe une relation d'aller-retour entre le programme et les décisions de l'enseignant. D'une part, l'enseignant est reconnu comme un acteur qui interprète et adapte le programme pour le rendre enseignable, et, d'autre part, cette interprétation et cette adaptation sont influencées par les principes épistémologiques exprimés dans le programme, sans compter les facteurs personnels et ceux qui sont propres à la situation d'enseignement. Somme toute, la transition du curriculum officiel vers la pratique enseignante (et encore, vers l'apprentissage) s'avère un phénomène complexe.

Suivant la vision du curriculum comme processus, nous avons signalé que l'une des étapes (ou plans, dans la figure) consiste en la réalisation de ce curriculum auprès d'élèves réels et dans un contexte particulier. De ceci découle l'importance d'aborder le travail curriculaire en relation avec le contexte dans lequel se déroule la pratique pédagogique, c'est-à-dire, d'approfondir le concept de contextualisation curriculaire. Une première référence à ce concept est faite par Fernandes *et al.*, (2013). Cette équipe a réalisé une recension des écrits dont les conclusions renvoient à la diversité des sens que le concept peut prendre dans la littérature internationale. Effectivement, l'usage de « contextualisation curriculaire » fait référence à: a)

l'environnement social où se déroule la pratique éducative (contextualiser en fonction de l'endroit de mise en œuvre); b) l'apprenant (contextualiser en fonction des caractéristiques individuelles des élèves); c) la pratique enseignante (donner de l'autonomie aux enseignants en tant qu'agents curriculaires) et 4) la diversité (contextualiser comme manière de donner des réponses adaptées au droit à l'éducation des différentes minorités qui accèdent à l'école) (Fernandes *et al.*, 2013). Cette diversité des compréhensions illustre aussi les différences d'emphase qu'il est possible de trouver dans les quelques travaux qui portent sur le sujet. Ainsi, certains courants vont voir la contextualisation comme un processus d'adaptation des contenus axé sur l'individu et orienté vers la réussite scolaire (Fernandes *et al.*, 2013), alors que d'autres vont plutôt le présenter comme une option idéologique inscrite dans un paradigme critique de l'éducation (Zabalza, 2012).

Pour la présente recherche, nous allons retenir la proposition de ce dernier auteur et, par le fait même, nous inscrire dans sa définition large du « contexte », qui va au-delà des caractéristiques individuelles des élèves. Inspiré d'un modèle issu de l'éducation relative à l'environnement, Zabalza (2012, p. 13) conçoit le contexte comme un système ouvert structuré en trois niveaux, qui comprennent chacun divers sous-systèmes en interaction (2012, p. 13). Le premier niveau, ou micro-environnement, « comprend la configuration interne et corporelle du sujet, jusqu'aux groupes sociaux (famille, classe, amis) auxquels l'individu appartient » et dont les influences modèlent le développement personnel et social du sujet (p. 13). Un deuxième niveau, ou méso-environnement, inclut ce qui est proche du sujet du point de vue de l'expérience, par exemple, la famille, les amis, la communauté locale, l'environnement physique et social immédiat, l'entourage culturel, l'école, le village ou le quartier, et tous les espaces dans lesquels se déroule la vie quotidienne du sujet. Finalement, le troisième niveau est un macro-environnement qui fait référence à tout l'environnement naturel, social et culturel des élèves : les phénomènes naturels, les styles de vie, les formes de

production, les institutions sociales, l'organisation sociale et citoyenne, les traditions culturelles, etc.

Si, dans le premier chapitre, nous avons montré que le risque d'enfermer les élèves dans une culture nationale fixe, au nom de l'interculturalité, est présente dans les écoles, lorsque la conceptualisation est envisagée comme le propose Zabalza (2012), l'élève n'est jamais perçu comme un être déconnecté de son milieu, c'est à dire des espaces et des groupes significatifs qui le façonnent quotidiennement. Il y a fort à parier que cette perspective permettrait d'élargir la vision des enseignants qui travaillent auprès des élèves issus de l'immigration. Si le contexte est compris de façon beaucoup plus large que la langue et la culture familiales, il serait possible de découvrir que les enseignants et les élèves partagent certains environnements et, donc, que les frontières entre cultures peuvent s'estomper. Comme le signalent les orientations ministérielles chiliennes pour l'inclusion des élèves immigrants :

La contextualisation curriculaire exige d'ouvrir un dialogue des savoirs, des expériences, des visions du monde et des mémoires entre les élèves et les enseignants qui participent du processus éducatif (MINEDUC, 2017, p. 67⁸)

Dans cet esprit, nous rejoignons la posture de Zabalza (2012), qui propose que la culture de la contextualisation nécessite la mobilisation d'une conception particulière de l'apprentissage et, donc, de la fonction de l'école. Pour lui,

⁸*La contextualización curricular requiere abrir un diálogo de saberes, experiencias, cosmovisiones y memorias entre estudiantes y docentes que participan del proceso educativo.* (MINEDUC, 2017, p. 67) [Notre traduction]

Apprendre n'est pas recevoir, décoder, comprendre et sauvegarder des informations diverses pour pouvoir les reproduire lorsque quelqu'un le demande. Apprendre c'est mieux connaître l'environnement dans lequel on vit, et savoir utiliser ces connaissances sur ce qui est proche pour pouvoir accéder à ce qui est moins habituel. (Zabalza, 2012, p. 19⁹)

Si l'esprit de la contextualisation a été cerné, la manière par laquelle ce processus peut être mis en place reste encore floue. Pour s'en approcher, nous allons nous pencher sur le travail de Reinoso (2012), chercheuse qui a décrit la démarche de contextualisation curriculaire chez des enseignants chiliens de sciences. Pour elle, la contextualisation curriculaire représente un processus de « prise de décisions épistémologiques et situationnellement fondées », qui vise à donner un sens critique aux contenus et aux intentions [curriculaires] (Reinoso, 2012, p. 36¹⁰).

D'une part, le caractère situationnel des décisions de l'enseignant serait fondé sur la connaissance des élèves et du climat social et d'apprentissage à l'école, ainsi que sur la compréhension de l'espace social, culturel et institutionnel dans lequel se déroule cet apprentissage (Reinoso, 2012). À cet égard, la contribution de Zabalza (2012) pour la compréhension large des contextes où se déroulent les pratiques éducatives complète cette définition. Ainsi, nous allons considérer cette connaissance, cette compréhension et cette prise en compte des contextes scolaires et des contextes de vie des élèves comme l'une des dimensions du processus de contextualisation (Voir tableau 2).

⁹ “Aprender no es recibir, decodificar, comprender y almacenar informaciones de diversa naturaleza para poderla reproducir cuando nos sea requerido. Aprender es conocer cada vez mejor el propio medio en que uno vive y saber utilizar ese conocimiento de lo próximo para poder conocer lo que resulta menos habitual.” (Zabalza, 2012, p. 19) [Notretraduction]

¹⁰ “Toma de decisiones epistemológica y situacionalmente fundadas.” (Reinoso, 2012, p. 26) [Notretraduction]

Par la suite, le caractère épistémologiquement fondé de la contextualisation est donné par « le développement d'un type de pensée qui interroge, questionne et confronte » (p. 42). En effet, pour accomplir l'objectif de la contextualisation, à savoir, donner un sens critique aux contenus et aux intentions curriculaires, l'enseignant s'engage dans un processus qui va au-delà de la « traduction », pour cibler la « resignification sociale du curriculum », c'est-à-dire, l'interprétation suivie d'une proposition alternative. Cette conception du travail de l'enseignant est issue des courants critiques en éducation, qui aspirent à la visibilisation et à la transformation des structures de pouvoir dans la société, par la remise en question du rôle de l'école et des savoirs scolaires au sein du système de domination capitaliste (Silva, 2019) et colonialiste (Giuliano et Berisso, 2014).

Cette perspective conceptuelle pourrait être un outil précieux pour l'approche interculturelle critique en éducation, telle que nous l'avons exposée dans les sections précédentes. En effet, si l'interculturalité exige de dévoiler les traits colonialistes qui restent dans la société et qui teintent les relations entre groupes ethniques (Walsh, 2010), et si le curriculum prescrit présente encore certains éléments de ce type (Quintriqueo et McGinity, 2009) alors, le rôle de l'enseignant dans le processus du développement curriculaire n'est pas seulement de rendre enseignable le texte curriculaire, mais d'aller plus loin pour débusquer ces éléments et d'apprendre aux élèves à interroger le curriculum. C'est ici que la nature intellectuelle du travail enseignant se dévoile pour Reinoso : il s'agit de la dimension épistémologique du processus de contextualisation. Cette dimension se concrétise par le processus de réflexion et de justification permanente sur les décisions disciplinaires et pédagogiques prises par l'enseignant, à la suite des réflexions portées à cet égard. Ainsi, l'enseignant doit faire une « révision problématisée et critique » du curriculum en vigueur, c'est à dire, analyser « la pertinence de la proposition curriculaire nationale » pour ses élèves, identifier les approches curriculaires et disciplinaires présentes dans le texte, analyser les intentions sous-jacentes au programme, les

possibilités de reconstruction des connaissances et leur adaptabilité aux différents contextes éducatifs ».

À partir du travail des auteurs présentés, nous définirons la contextualisation curriculaire comme un processus situé de prise de décisions de la part de l'enseignant, qui requiert la connaissance, la compréhension et la prise en compte des différents contextes qui touchent les élèves, ainsi qu'un travail d'analyse, d'interprétation et de création à partir du programme prescrit. La réflexion disciplinaire et pédagogique inhérente au processus se traduit par l'élaboration des séquences d'apprentissage pertinentes pour l'ensemble des élèves et cohérentes avec la posture disciplinaire et pédagogique de l'enseignant.

Ainsi, nous proposons de décomposer le processus de contextualisation curriculaire en trois dimensions reliées les unes aux autres. Ce processus est synthétisé dans le tableau suivant :

Contextualisation curriculaire		
Dimension situationnelle	Dimension épistémologique	Dimension pratique
Processus de connaissance, de compréhension et de prise en compte des contextes de vie des élèves, du climat social et d'apprentissage à l'école, ainsi que la compréhension de l'espace social, culturel et institutionnel dans lequel se déroule cet apprentissage	Processus de réflexion et de justification permanente sur les décisions disciplinaires et pédagogiques prises par l'enseignant. Comporte des réflexions pédagogiques et disciplinaires.	Processus d'intégration des éléments d'autres dimensions dans la planification d'une séquence ou d'une activité d'apprentissage sensible au contexte des élèves et au contexte d'enseignement

Tableau 2.2 Dimensions de la contextualisation curriculaire

2.3 Les savoirs disciplinaires pour la contextualisation

Nous avons montré dans la section précédente que le processus de contextualisation curriculaire implique la mobilisation de différents savoirs et qu'il ne se produit pas de façon indépendante des croyances et des connaissances des enseignants à propos de leur discipline.

Contextualiser les objectifs et les contenus prescrits signifie tout d'abord connaître et analyser le texte curriculaire. Selon Lebrun et Araújo-Oliveira (2009), l'analyse du programme de formation est une première étape pour la planification de l'enseignement en sciences humaines. Ces auteurs affirment que l'enseignant doit, à la lumière du programme, procéder à une « analyse des contenus et des conditions d'enseignement à mettre en œuvre pour assurer les apprentissages souhaités » (p. 231). Cette analyse toucherait les finalités de l'enseignement de la discipline, les apprentissages ciblés, les réalités sociales et spatiales à étudier pour développer les apprentissages, le type de démarche d'enseignement-apprentissage à mettre en place et les ressources à utiliser (Lebrun et Araújo-Oliveira, 2009, p. 231). Comme au Chili le curriculum n'est pas issu d'un vaste consensus social (Gazmuri, 2014), les critères d'analyse proposés par Lebrun et Araújo-Oliveira (2009) peuvent ouvrir le dialogue entre ce qui est prescrit dans le texte curriculaire et les croyances des enseignants sur la matière à enseigner et la manière de le faire dans la classe d'histoire.

Dans la prochaine section, nous discuterons de quelques travaux qui traitent des objectifs de l'enseignement de la discipline, ainsi que d'autres portant sur les savoirs associés à l'enseignement de l'histoire à l'école, ce qui permettra d'éclairer le contenu des réflexions disciplinaires ciblé par la présente recherche.

2.3.1 Pourquoi et comment apprendre l'histoire?

L'une des complexités associées à l'enseignement de l'histoire à l'école réside dans la coexistence de deux grands objectifs :1) la formation de l'identité collective et 2) le développement de la pensée historique (Carretero *et al.*, 2013). Effectivement, l'enseignement de l'histoire a été lié dès ses origines au projet de construction des États-nations (Bhabha, 2010) alors que la transmission d'un récit national avait pour fonction de construire et de maintenir une identité nationale unique et une idée de cohésion sociale (Carretero et Bermúdez, 2012; Van Alpen et Carretero, 2015). Dans un contexte de réformes éducatives majeures à l'échelle mondiale, le développement interne de la discipline et l'ouverture d'un champ de recherche en didactique disciplinaire ont permis la légitimation des changements importants concernant les objectifs et contenus de l'enseignement de l'histoire à l'école (Pagès, 2007). D'une part, la formation à la citoyenneté a pris une place de plus en plus importante au sein des programmes scolaires en histoire (Pagès, 2003) et, d'autre part, les connaissances et les habiletés visées par ces programmes se rapprochent de plus en plus de celles de l'histoire savante (Demers et Éthier, 2013). Ainsi, le développement de la pensée historique devient progressivement l'objectif principal de l'enseignement de l'histoire, ce qui implique l'acquisition de concepts comme le temps historique, la continuité et le changement, l'empathie historique et la maîtrise des méthodes utilisées par les historiens (van Drie et Boxtel, 2007; Sáez-Rosenkranz, 2016).

Si l'utilisation du concept de pensée historique est courante dans les programmes d'enseignement prescrits, la transmission des récits historiques nationaux à visée identitaire continue toutefois d'avoir une grande place dans les cours d'histoire partout dans le monde (López, 2015). La transmission de ce récit se voit renforcée, dans certains contextes, par un enseignement informel issu de la célébration scolaire des événements marquants de l'histoire nationale. Comme Carretero (2001) et Carretero et Kriger (2006) l'ont signalé, la commémoration de ces événements

s'avère une source très puissante d'apprentissage de l'histoire nationale, pouvant constituer une sorte de curriculum alternatif qui influence les représentations du passé plus que l'histoire enseignée dans les classes. Ceci peut faire obstacle au développement de la pensée historique, puisque le caractère romantique et émotionnel des récits nationaux empêche une approche critique des récits historiques (Pagès, 2003 ; Carretero et Kriger, 2006).

Le mécanisme du développement de la pensée historique chez les élèves est encore une source de débats entre chercheurs. À cet égard, plusieurs d'entre eux ont tenté d'organiser la complexité de la pensée historique et des tâches associées. Par exemple, Barton et Levstik (2004) identifient quatre processus impliqués dans l'apprentissage de l'histoire qui sont, en même temps, les objectifs de son enseignement : 1) s'identifier à, ou « *embrace connexions between [yourself] and the people and events of the past* », 2) analyser, ou établir des relations de cause et d'explication historiques, 3) répondre moralement, c'est-à-dire « *remember, admire and condemn people and events in the past* » et 4) communiquer des informations sur le passé (p. 7). Pour ces auteurs, les débats sur l'histoire scolaire, ainsi que sur l'histoire savante, ne découlent pas forcément des perspectives divergentes sur l'histoire, mais des différents « usages » qu'on essaie d'en faire et des objectifs sous-jacents. Ainsi, le fait de demander aux élèves de s'identifier (à quoi?) et, en même temps, de donner une réponse morale serait une contradiction qui provoquerait de la confusion chez les enseignants et qui nuirait à l'apprentissage des élèves (Barton et Levstik, 2004; Carretero *et al.*, 2013).

Dans un autre ordre d'idées, Seixas (2000), propose trois manières d'enseigner l'histoire : celle qu'il appelle *enhancing collective memory*, qui correspond à l'approche traditionnelle d'enseignement (transmission par l'enseignant d'un récit à visée identitaire), celle qu'il appelle *disciplinary*, associée à l'apprentissage des

méthodes des historiens pour tirer des interprétations et, finalement, une troisième qu'il appelle « postmoderne ». Ici, les élèves

« (...) consider both versions with the supporting documentation but then relate the versions of the past to their political uses in the present. The task for students (...) is not so much to arrive at a “best” or most valid position on the basis of historical evidence as to understand how different groups organize the past into histories and how their rhetorical and narratological strategies serve present day purposes » (Seixas, 2000, p. 22).

Il s'agit alors d'encourager les élèves à aller au-delà de la reconstruction neutre du passé à partir des vestiges qui subsistent dans le présent, pour s'approcher d'une compréhension de l'intentionnalité des récits historiques, ce qui suppose que l'enseignant se situe dans une vision particulière de la nature des connaissances historiques.

2.3.2 Le récit historique

L'un des principaux éléments utilisés pour enseigner et pour apprendre l'histoire est le récit historique (Barton et Levstik, 2004). Selon ces auteurs, ce que les élèves font quand ils apprennent l'histoire c'est

« (...) take the variety of historical people and events they have learned about, both in and out of school, and collapse them into a simplified cause-effect chain with each of the expected elements » (Barton et Levstik, 2004, p. 36).

Les récits historiques ont été définis comme des « outils culturels » que les humains utilisent pour donner du sens au passé (Barton et Levstik, 2004; Peck, 2010; Van Alpen et Carretero, 2015). Un récit est « *[a] constructed sequence of events that are both causally related and chronological; include a setting, actor, agent, goal and instrument* » (Barton et Levstik, 2004, p. 132).

L'avantage d'utiliser cet outil pour enseigner l'histoire serait lié à la quête de cohérence et à la manière dont la narration est structurée pour soutenir cette construction. En revanche, le désavantage se trouve dans la nature réduite et sélective de tout récit ainsi que dans le risque de voir ce récit comme « l'Histoire », sans dévoiler le processus de construction qui lui donne naissance. C'est ce qui explique l'importance que des approches comme celle de Seixas (2000) donnent à l'apprentissage des modes de construction des récits plus qu'aux récits eux-mêmes.

Cependant, et comme nous l'avons souligné auparavant, l'histoire scolaire est encore teintée des récits historiques nationaux, définis comme :

« a historical subject or national events established in logical opposition to another nation and national identity; historical event sets in terms of personalist and concrete attempts at freedom and progress of the nation ; heroic examples and moral directions ; and the transcendental character of the nation and national identity » (Carretero et Van Alphen, 2015, Introduction).

Ce type particulier de récit peut façonner la compréhension du passé et du présent ainsi que la construction identitaire des citoyens, autant des adultes que des élèves plus jeunes. Par exemple, Barton et Levstik (2004) montrent que les élèves des États-Unis donnent du sens au passé en fonction d'une idée de progrès et d'élargissement des droits consacrés dès la fondation du pays. Au Québec, Létourneau (2010) conclut à l'existence chez des jeunes francophones du secondaire d'un récit historique en quatre temps : un âge d'or, un retournement du destin, un recommencement et finalement, une époque d'hésitation. L'auteur souligne le profond sentiment de mélancolie et de frustration que ressentent les élèves à l'égard d'un passé conçu comme inachevé, notamment par rapport à la pleine réalisation de la nation québécoise (Létourneau, 2010). La centralité d'une communauté nationale exclusive dans les récits historiques mobilisés à l'école répond à la persistance des critères colonialistes et nationalistes de sélection des savoirs légitimes et pourrait affecter la

pertinence des apprentissages offerts autant aux élèves chiliens qu'à ceux qui sont issus de l'immigration régionale.

Cependant, la présence et la transmission de ces récits historiques ne veulent pas dire que les enseignants et les élèves se l'approprient de façon automatique. Van Alphen et Carretero (2015) expliquent que l'appropriation des récits historiques est une « internalisation active des significations » qui peut se produire à deux niveaux, soit comme maîtrise du récit (« *cognitively managing the narrative* »), soit comme appropriation (« *making the narrative one's own, possibly transforming it* »). Comme le récit est un outil, l'intention d'utilisation qui y est associée varie probablement selon les agents (c'est à dire l'État, les enseignants). Ainsi,

« (...) agents using the master narrative as cultural tool might not be aware of its inherent objectives, that might even be at odds with their own objectives. However, they can also reject or resist the master narrative »
(Carretero et Van Alphen, 2015).

À cet égard, nous soulignons à nouveau l'importance de la réflexion de l'enseignant sur la présence de ces récits, autant dans ses croyances que dans le texte curriculaire. De même, nous croyons que si l'enseignant réalise quels sont les récits présents dans le curriculum prescrit, la construction des récits alternatifs pourra être l'étape suivante dans le processus de contextualisation. En plus, l'importance de savoir que les récits historiques transmis à l'école peuvent être contestés ne concerne pas seulement l'enseignant, mais aussi les élèves.

Dans cet ordre d'idées, Tutiaux-Guillon (2003) souligne que le fait d'être exposé à certains récits constitue seulement une partie du processus d'appropriation, puisque la relation entre l'apprentissage de l'histoire et la construction d'une identité sociale et politique n'est pas linéaire, mais plutôt complexe et réciproque, où l'individu devient

médiateur entre les différents récits, son expérience, sa conception du temps et la manière dont il se situe dans ce temps (p. 30).

Dans cette perspective constructiviste, où le sujet occupe une place de « constructeur » du sens, se trouve l'acte d'attribution de signification aux événements du passé (*historicalsignificance*), processus lié à l'identité personnelle et collective. En effet, certains récits peuvent servir comme ressources identitaires, dans un processus qui fait dialoguer les récits historiques publics et les récits personnels. À partir d'une recherche sur l'influence de l'identité ethnique dans l'attribution de signification aux événements historiques au Canada, Peck (2010) a développé un modèle interactif où les participants analysent les récits publics (officiels, transmis par l'école) et leurs propres récits, en se positionnant et en modifiant l'un ou l'autre selon leur identité ethnique, facteur qui guidait le processus de sélection et de construction du récit personnel.

Une négociation se produit dans ce processus entre « ce qui est important pour moi » en tant qu'individu et en tant que membre d'une collectivité, et « ce qui est publiquement reconnu comme important » (Peck, 2010). L'attribution de sens est ainsi le résultat d'une synthèse que Seixas exprime de la façon suivante :

Significant events include those that resulted in great change over long periods of time for large numbers of people. World War II passes the test for historical significance in this sense. But what could be significant about the life of a worker or a slave? What about my own ancestors, who are clearly significant to me, but not necessarily to others? Significance depends upon one's perspective and purpose. A historical person or event can acquire significance if we (...) can link it to larger trends and stories that reveal something important for us today (Seixas, s.d.).

Nous soutenons, à l'instar de Zabalza (2012), que ce n'est pas seulement l'identité ethnique qui peut influencer l'attribution de signification, mais tous les éléments du contexte qui sont significatifs pour l'élève. Ainsi, l'enseignant qui contextualise est

capable non seulement d'identifier les intentions d'enseignement et les récits présentés dans le curriculum prescrit, mais de proposer des récits alternatifs sensibles aux expériences, aux problématiques et aux espaces quotidiens des élèves.

Dans cette section, nous avons montré l'évolution des objectifs de l'enseignement de l'histoire dans le temps et la façon dont certains auteurs dans le domaine de la didactique disciplinaire les conceptualisent. Il existe des objectifs et des fonctions parfois contradictoires qui se superposent autant dans les programmes d'enseignement que dans les pratiques des enseignants. Ainsi, leur appropriation ne se fera pas sans conséquence pour l'apprentissage des élèves. En ce qui concerne notre travail de recherche, la prise de décisions des enseignants pour contextualiser le curriculum doit se faire en tenant compte des visions qu'ils portent sur les objectifs de l'enseignement de la discipline ainsi que des objectifs disciplinaires explicites et implicites présents dans le curriculum. Dans ce processus, la réflexion sur le texte curriculaire entre en dialogue avec la réflexion sur les intentions de l'enseignant, ouvrant ainsi un espace de prise de conscience, d'interprétation et de décision.

2.4 Contextualiser le curriculum en classe d'histoire

À partir de la trame conceptuelle développée, nous sommes maintenant en mesure de proposer certaines stratégies pour rendre concrète la contextualisation curriculaire en classe d'histoire lors de la phase de planification des enseignements :

- L'usage de sources qui représentent des acteurs, des voix et des perspectives minorisées.
- La modification de l'échelle à laquelle le phénomène social à étudier est abordé. Ici, il s'agit de proposer une alternative au territoire national comme

unité d'étude, favorisant en classe une approche par endroits, par espaces, par trajets, par territoires et par régions.

- Le travail explicite sur des concepts associés à l'approche interculturelle, tels que race/racisme, colonialisme/décolonialité, tradition/modernité, nation/nationalisme, genre, classe, altérité et autres. Ces concepts peuvent être étudiés sous un angle historique ou bien être utilisés comme lentille pour analyser et comprendre d'autres phénomènes. –
- L'exercice de réécriture des récits officiels à partir des connaissances qui émergent des stratégies précédentes.

2.5 Retour et objectifs spécifiques de la recherche

Dans le premier chapitre, après la présentation du contexte et du problème qui sous-tend cette recherche, la question générale de recherche était : quelles activités formatives pourraient soutenir les enseignants dans la contextualisation du curriculum d'histoire? Pour répondre à cette question, nous avons proposé comme objectif la conception, la mise à l'essai et l'évaluation d'un atelier de formation sur la contextualisation curriculaire auprès d'enseignants d'histoire du secondaire qui travaillent en contexte de diversité ethnoculturelle.

Au moyen des concepts élaborés dans le cadre de référence, il faut que l'atelier à développer propose à l'enseignant, par des outils spécifiques, un parcours au service d'un processus réflexif. Ainsi, cet atelier devrait fournir aux enseignants des occasions pour :

- Expliciter leurs croyances disciplinaires et pédagogiques (dimension épistémologique de la contextualisation)

- Connaître des éléments du contexte des élèves (dimension situationnelle de la contextualisation)
- Faire une analyse des récits présents dans le programme prescrit d'histoire (dimension épistémologique de la contextualisation)
- Planifier une séquence d'apprentissage (dimension pratique de la contextualisation).

En conséquence, à partir de la question de recherche et de l'objectif général proposé, nous sommes maintenant en mesure de préciser les objectifs spécifiques qui guideront le processus :

- 1) Concevoir un atelier de formation sur la contextualisation curriculaire en classe d'histoire pour des enseignants du secondaire
- 2) Mettre à l'essai l'atelier auprès d'un groupe d'enseignants d'histoire du secondaire
- 3) Évaluer l'atelier à partir des résultats de la mise à l'essai

CHAPITRE III

LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Dans ce chapitre, nous présenterons les aspects méthodologiques de la recherche. Après avoir explicité la posture épistémologique qui guide ce travail, nous décrirons les fondements de la recherche-développement et sa démarche, pour finir avec la présentation du devis général de recherche.

3.1 La posture épistémologique adoptée

La présente recherche s'inscrit dans deux postures épistémologiques complémentaires. En prenant le critère de classification des épistémologies dominantes proposé par Savoie-Zajc et Karsenti (2000), nous dirons que, par sa vision de la réalité, la nature du savoir, les finalités attribuées au processus de recherche et la place du chercheur, la posture adoptée ici est une posture épistémologique critique (Savoie-Zajc et Karsenti, 2000). Adopter une telle posture implique de reconnaître que la vision de la réalité est assujettie aux structures majeures, souvent teintées de rapports de domination entre groupes. Ainsi, le savoir produit par la recherche devient un « instrument d'émancipation » qui permet la prise de distance de ces structures et la transformation des dynamiques sociales (p. 133). Par ailleurs, si l'on regarde la démarche proposée, la posture est plutôt interprétative (Karsenti et Savoie-Zajc,

2018), c'est-à-dire qu'elle cherche à comprendre le sens que les acteurs (y compris le chercheur) donnent à un phénomène déterminé.

Considérer que la posture épistémologique est aussi traversée par l'identité, par la trajectoire, par les expériences et par les convictions des chercheurs implique l'explicitation de certains éléments à la première personne. Je suis une enseignante d'histoire, élevée et formée professionnellement au Chili, ce qui explique mon intérêt pour le sujet mais aussi pour certaines des options théoriques et méthodologiques privilégiées. Si la reconstruction des récits officiels est un sujet qui me préoccupe depuis ma formation initiale, mon militantisme a façonné mon regard sur le monde, où les différences de classe sont la source d'oppression la plus importante. Ma participation au mouvement féministe installe en moi avec force la catégorie de genre, et les expériences d'altérité et de racialisation, que j'ai vécues pendant des séjours en Europe et en Amérique du Nord, me permettent d'ajouter la catégorie de la race comme lentille pour analyser et expliquer certaines de mes expériences, mais aussi des phénomènes sociaux. Finalement, je précise que mes options méthodologiques répondent à une intention de mettre mon processus d'apprentissage de la recherche au service des enseignants et, de cette manière, de faire avancer, quoique de manière relativement embryonnaire, les connaissances sur un sujet qui n'est pas au centre des préoccupations en éducation dans le pays d'étude.

3.2 La recherche développement

Selon la catégorisation proposée par Van der Maren (2014), le problème que nous avons présenté fait partie des enjeux politiques, qui visent à « changer les valeurs (normes) ou les besoins afin de modifier des conduites » (p. 20). Vu que l'adaptation des pratiques éducatives face à un public scolaire issu de l'immigration régionale au Chili reste conditionnée à la volonté et aux compétences effectives des enseignants, la présente recherche prend la forme d'une recherche appliquée, notamment d'une

recherche-développement (Richey *et al.*, 2004; Loisel et Harvey, 2007; Harvey et Loisel, 2009). Plus spécifiquement, il s'agit d'une recherche de développement pédagogique de concept (Van der Maren, 2014), qui consiste à « analyser les applications pratiques possibles d'une idée ou d'un concept (dans ce cas, la contextualisation curriculaire) pour mettre au point un produit » (dans ce cas, un atelier de formation) (p. 28).

Van der Maren (2014) souligne que les recherches appliquées « ne contribuent au développement des connaissances que si on prend le temps et les moyens d'effectuer une méta-recherche, une recherche sur la recherche », c'est-à-dire « utiliser le matériel recueilli à l'occasion et à propos de ces recherches (leur chronique) et en faire l'analyse » (p. 35). Dans ce sens, la définition de la recherche-développement apportée par Loisel et Harvey (2007, 2009) contribue à rassembler ces deux volets. Pour eux, la recherche-développement comporte « (...) l'analyse du processus de développement de l'objet (matériel pédagogique, stratégies, modèles, programmes) incluant la conception, la réalisation et les mises à l'essai de l'objet, en tenant compte des données recueillies à chacune des phases de la démarche de recherche et du corpus scientifique existant » (Loisel et Harvey, 2007, p. 44). Dans cette définition, la recherche et le développement sont intégrés dans un même processus. Pour ces auteurs, l'élément central à retenir est la double nature de ce type de recherche, c'est-à-dire l'attention qu'elle porte de manière simultanée au pôle de l'action et à celui de la compréhension (p. 46). Pour cette raison, ces auteurs soulignent que la posture épistémologique la plus adéquate pour ce type de recherche est la posture interprétative (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018).

3.2.1 La démarche de la recherche-développement

La démarche de la recherche-développement a été systématisée et organisée par Harvey et Loisel (2009) en cinq étapes dites macroscopiques, « qui englobent

plusieurs étapes se situant à un niveau plus microscopique de la démarche » (Harvey et Loisel, 2009, p. 110). La figure suivante synthétise la proposition de ces auteurs.

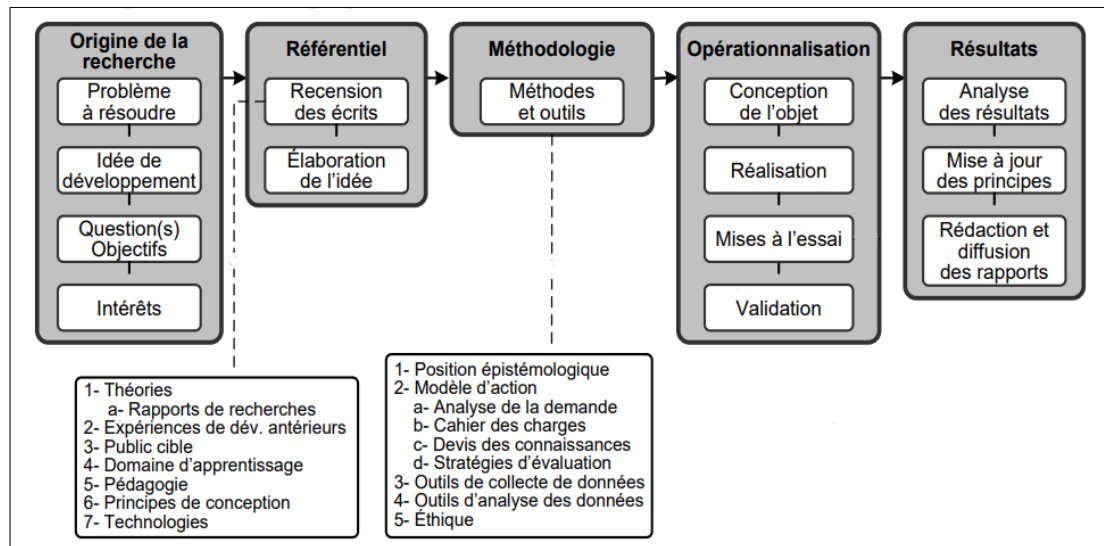


Figure 3.1 Modèle recherche-développement. Adapté de Harvey et Loisel, 2009.

Le processus, ici présenté par des étapes consécutives, doit être imprégné de l'idée que « l'itération est indissociable d'un projet de développement, et que des allers-retours constants se font entre les diverses étapes proposées dans le modèle » (p. 113).

La première phase consiste à définir l'origine de la recherche. Cette origine peut être diversifiée, c'est-à-dire qu'elle pourrait être autant un problème à résoudre qu'une idée à développer. Cette étape comporte des questions qui aideront à établir les objectifs de la recherche et sa pertinence scientifique et sociale. Dans le cas de notre recherche, cette étape se concrétise dans la construction de la problématique de recherche déjà énoncée ainsi que dans la définition de la question et dans l'objectif général de la recherche.

La deuxième phase est celle du référentiel, afin de la distinguer de la phase de conception de l'objet. En effet, cette étape inclut « la mise en évidence des appuis théoriques et empiriques justifiant les décisions à prendre en cours du développement » (p. 111). Par le biais d'une recension des écrits, les chercheurs-développeurs construisent un cadre de référence comportant, entre autres, les théories générales sur le sujet de recherche et les principes qui guident la conception du type de produit à développer. Il est important de souligner que la construction du référentiel de connaissances se poursuit tout au long du processus de recherche. Pour ce travail-ci, une grande partie de l'étape du référentiel est présente dans la construction du cadre théorique de la recherche.

Pendant la phase de la méthodologie, les chercheurs-développeurs doivent préciser leur posture épistémologique et la méthode de collecte et d'analyse des données. Ils doivent délimiter les connaissances ou les compétences à acquérir ou à enseigner (devis de connaissances), les phases prévues pour leur enseignement-apprentissage (devis pédagogique) ainsi que des aspects logistiques, tels que le plan de diffusion, les échéances, le budget et le format prévu pour l'objet pédagogique (devis médiatique). Les décisions méthodologiques sont explicitées dans le présent projet de mémoire. Par ailleurs, l'établissement des devis de connaissances, du devis pédagogique et du devis médiatique de la démarche font partie des résultats.

La phase d'opérationnalisation correspond à « l'articulation entre la conception de l'objet, la réalisation, les différentes mises à l'essai et la validation du produit » (p. 112). À la suite de la conception de l'objet, l'élaboration se présente comme un processus itératif d'amélioration continue, ancré dans les informations recueillies au cours des différentes mises à l'essai. La mise à l'essai et l'évaluation de l'atelier constituent le point culminant, où le produit est testé auprès de la population pour laquelle il a été créé. Étant donné qu'un processus itératif de plusieurs mises à l'essai dépasse les conditions de réalisation d'une recherche de maîtrise, nous avons décidé

de mener une seule mise à l'essai qui inclut une évaluation faite par les enseignants participants, processus dont le déroulement et la collecte des données sont détaillés dans la section suivante.

3.3 La collecte des données

Dans une recherche développement, les données recueillies pendant le processus peuvent provenir des différentes sources et prendre des formes diverses (McKenney et Van den Akker, 2005; Hung *et al.*, 2010; Keskin et Kuzu, 2015; Ruel *et al.*, 2018). Dans notre cas, chaque étape de la recherche a permis de dégager différentes données, qui ont été collectées par les moyens suivants :

Phase (Harvey et Loiselle, 2010)	Description	Collecte des données
Origine de la recherche	Construction de la problématique de recherche	Projet de mémoire
Référentiel	Élaboration du cadre conceptuel de la recherche	Projet de mémoire
Méthodologie	Précision de la posture épistémologique, de la méthode de collecte et de l'analyse des données	Projet de mémoire
Opérationnalisation	Conception de la démarche (devis de connaissances, devis pédagogique; devis médiatique)	Cahier d'outils de l'atelier
	Mise à l'essai	Verbatim de l'atelier Guide d'évaluation de la démarche Productions de l'expérimentation

Résultats	Analyse des données	-
	Rédaction des résultats du projet	-

Tableau 3.1 Collecte des données.

3.4 L'objectif de l'atelier

Nous avons précisé dans les chapitres précédents que le dispositif formatif à développer devait proposer à l'enseignant, par des outils spécifiques, un parcours pour l'accompagner dans le processus réflexif nécessaire à la contextualisation du curriculum en classe d'histoire. À partir des concepts élaborés dans le cadre de référence, l'atelier devrait fournir aux enseignants des occasions pour :

- Expliciter leurs croyances disciplinaires et pédagogiques (dimension épistémologique de la contextualisation)
- Connaître des éléments du contexte des élèves (dimension situationnelle de la contextualisation)
- Faire une analyse des récits présents dans le programme prescrit d'histoire (dimension épistémologique de la contextualisation)
- Planifier une séquence d'apprentissage (dimension pratique de la contextualisation).

3.4.1 La mise à l'essai et l'évaluation de l'atelier

Le choix méthodologique de l'atelier trouve sa justification dans la nature active et collective que prend l'apprentissage dans ce type d'espaces formatifs. L'animateur propose des activités concrètes à développer de façon individuelle ou en petit groupe,

et le partage de résultats et de réflexions avec les collègues, qui stimule la réflexion de groupe (Hernández, 2009; Cano, 2012).

L'atelier mis en place suit les étapes présentées : la première partie cible les croyances des enseignants quant à leur contexte de travail et au programme qu'ils doivent enseigner. Dans la deuxième partie, les enseignants travaillent sur l'appropriation des outils qui permettent d'obtenir de l'information sur les expériences et les identités des élèves. La troisième partie propose aux enseignants une grille pour analyser le programme d'histoire. La dernière partie vise à soutenir la prise de décisions des enseignants concernant la planification d'une séquence ou d'une activité d'apprentissage. Finalement, et comme nous le détaillerons après, l'atelier comporte également une période d'évaluation. À chaque étape de l'atelier, les enseignants seront invités à explorer leurs connaissances antérieures, à prendre connaissance de certains contenus par la lecture d'un document de travail et à développer un exercice pratique d'approfondissement.

Au début de la rencontre, chaque participant a reçu un cahier d'outils (Voir Annexe A), contenant : une copie du formulaire de consentement, tous les documents de travail ainsi que les activités associées à chaque étape de l'atelier.

L'atelier finit par une période d'évaluation sous forme d'entrevue de groupe (Baribeau, 2009), c'est-à-dire une discussion entre les participants, encadrée par la chercheuse. Cette entrevue a pour objectif de « faire émerger des éléments qui décrivent le dispositif et de pointer des pistes en vue de son amélioration » (Bélair *et al.*, 2015, p. 6). Ainsi, les participants ont été d'abord invités à discuter des activités et des matériaux en fonction de critères généraux d'évaluation : pertinence, clarté, cohérence, utilité, faisabilité et capacité à faire réfléchir (critères adaptés du travail de Bélair, Vivegnis et Lafrance, 2015). Pour déclencher la discussion et pour accéder

aux opinions des participants, des questions spécifiques à chacun des critères ont été posées.

Critère	Questions
Pertinence	Pensez-vous que le processus dans l'ensemble répond aux besoins du contexte? Pour quelles raisons? Dans quelle mesure la démarche vous semble-t-elle pertinente? Globalement, quels sont les éléments qui manquent dans la démarche? Quels sont les éléments les moins pertinents?
Clarté	Qu'est-ce qui vous semble le plus clairement énoncé? Qu'est-ce qui vous semble le moins clairement énoncé? Dans quelle mesure les matériaux (documents?) et les instruments vous semblent-ils clairs?
Cohérence	Dans quelle mesure les activités et les outils permettent-ils d'atteindre les objectifs proposés? Voyez-vous une continuité et une unité entre les composantes?
Utilité	Dans quelle mesure les activités et les instruments proposés vous semblent-ils utiles pour votre travail? Comment pourrait-on augmenter leur utilité?
Faisabilité	Dans quelle mesure les activités proposées vous semblent-elles réalisables dans vos conditions de travail?

Tableau 3.2 Questionnaire d'évaluation de l'atelier

Comme dans d'autres recherches de ce type, les grilles des questions ou d'analyse servent simultanément comme éléments de travail et de collecte des données (Hung *et al.*, 2010; McKenney et Van den Akker, 2005). Étant donné que les enseignants ont été invités à expérimenter partiellement l'atelier, c'est-à-dire à suivre quelques-unes

des activités proposées comme s'ils étaient le public cible, les produits de ces activités peuvent être considérés comme des données, tout comme le verbatim de la rencontre.

3.5 Les participants

L'appel à la participation s'est fait par l'affichage d'une invitation sur le réseau social Facebook, spécifiquement dans des groupes ouverts aux enseignants. L'objectif de ce type de convocation était de construire un échantillonnage par effet boule de neige, c'est-à-dire que les enseignants intéressés avaient la liberté d'inviter d'autres enseignants. Les personnes intéressées ont pris contact avec la chercheuse par courriel à une adresse créée pour le projet. À ce moment, l'heure et le lieu de l'atelier étaient spécifiés et un espace pour répondre aux questions des personnes intéressées était proposé.

Dans le devis de recherche, l'un des critères d'exclusion des participants était le niveau d'enseignement dans lequel ils travaillaient. En effet, nous cherchions à recruter des enseignants au niveau secondaire. Or, la moitié des enseignants intéressés donnait des cours dans d'autres niveaux, à savoir, au primaire (une enseignante) et au secondaire des adultes (deux enseignantes). Toutefois, étant donné la pertinence potentielle de la démarche pour plusieurs niveaux d'enseignement, ainsi que la volonté des enseignants à participer à l'atelier malgré le contexte sociopolitique chilien qui rendait difficile le déplacement en ville, tous les enseignants intéressés ont été autorisés à participer et toutes les données ont été utilisées pour la recherche.

Six enseignants d'histoire (trois hommes et trois femmes) âgés entre 23 et 36 ans ont participé à l'atelier. La moyenne de leur expérience professionnelle déclarée est de cinq ans. Tous les enseignants travaillent dans des écoles publiques, la plupart présentant des indices élevés de défavorisation. Interrogés sur le pourcentage estimé

d'élèves issus de l'immigration dans leur école, les réponses des participants varient entre 10 % et 60%. Le tableau suivant détaille les caractéristiques de chacun des participants.

Pseudonyme	Âge	Expérience (ans)	Niveau d'enseignement	Type d'établissement	Pourcentage estimé d'élèves immigrants à l'école
Loreto (F)	33	5	Secondaire adultes	Public	60 %
Magdalena (F)	31	7	Secondaire adultes	Public	45 %
Rodrigo (H)	26	3	Secondaire régulier	Public	20 %
Julia (F)	36	5	Primaire	Privé avec une subvention de l'État	45 %
Roberto (H)	23	6	Secondaire régulier	Public	30 %
Miguel (H)	29	3	Primaire et secondaire	Public	10 %

Tableau 3.3 Caractéristiques des participants

3.6 Les considérations éthiques

Les règles définies par le comité d'éthique de l'UQÀM ont été respectées tout au long du processus de recherche, c'est-à-dire que des mesures ont été prises pour assurer une participation éclairée, volontaire et pour le temps qu'ils le souhaitent, ainsi que pour respecter la confidentialité des données et l'anonymat des participants. À cet effet, nous avons utilisé des pseudonymes lorsque nous avons présenté les résultats.

3.7 L'analyse des données

Les données recueillies pendant l'atelier ont été soumises à une analyse de contenu qui suit quelques étapes proposées par L'Écuyer (1990). Dans le type d'analyse qu'il propose, il est possible d'utiliser des catégories préétablies et de les enrichir avec des

catégories émergentes (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). L'Écuyer identifie six étapes générales de la démarche, soit : 1) la lecture préliminaire et l'établissement d'une liste d'énoncés, 2) le choix et la définition des unités de classification, 3) le processus de catégorisation et de classification, 4) la quantification et le traitement statistique, 5) la description scientifique et 6) l'interprétation de résultats. Pour la présente recherche l'analyse ne sera que qualitative, puisque, reprenant le travail de Berelson (1952), L'Écuyer énonce que, si l'analyse est faite « sur des échantillons restreints » ou si « les catégories sont elles-mêmes peu formalisées », « il est préférable de passer directement à l'analyse qualitative » (L'Écuyer, 1990, p. 99).

En conséquence, le verbatim de l'atelier a été entièrement transcrit. Le passage de l'oral à l'écrit a nécessité une transformation des données, puisque la chercheuse a éliminé les tics de langage pour faciliter la lecture et la traduction ultérieure. Nous considérons, à l'instar de Paillé et Mucchielli (2008), que la transcription est un période d'écriture présente dans l'analyse. Ici, il est possible de faire un retour sur ce qui a été fait et dit, de se familiariser avec le contenu.

Ensuite, les données ont été traitées à l'aide du logiciel NVivo 12. Pour ce faire, les propos contenus dans le verbatim ont été regroupés en différentes catégories. Pour les données qui émergeaient de chaque étape de l'atelier, les catégories ont été tirées du cadre des références : réflexions pédagogiques et réflexions disciplinaires. Par ailleurs, les propos sur l'évaluation ont été regroupés en fonction des critères d'évaluation de la grille : pertinence, clarté, cohérence, utilité, capacité à faire réfléchir. L'encodage faisait partie de l'étape de transposition, suivi de la relecture des extraits pour dégager des sous-catégories de rassemblement. Des spécificités, des oppositions ou des ressemblances entre les propos ont servi de critères de regroupement.

Finalement, dans la partie de reconstitution, les extraits les plus pertinents pour illustrer une catégorie ont été choisis et traduits de l'espagnol au français, puis reformulés dans un texte qui essayait de rendre compte de l'ensemble de la catégorie.

CHAPITRE IV

LES RÉSULTATS

Dans le présent chapitre, nous allons présenter les résultats de notre recherche développement, à travers la description et l'analyse de l'atelier mis en place ainsi que la description des quelques productions qui découlent de l'expérimentation. Nous avons énoncé qu'une recherche développement comporte

(...) l'analyse du processus de développement de l'objet (matériel pédagogique, stratégies, modèles, programmes) incluant la conception, la réalisation et les mises à l'essai de l'objet (Loiselle et Harvey, 2007, p. 44).

C'est pour cette raison que nous considérons l'atelier, les activités et les outils qu'il comporte comme le premier résultat de notre recherche. D'abord, en lien avec nos deux premiers objectifs de recherche, nous présenterons une description détaillée de chaque étape prévue pour l'atelier, tel que conçu. Chacune des activités ainsi que les outils peuvent être consultés dans le cahier d'outils qui figure en annexe, instrument qui concrétise le travail de la chercheuse. Nous exposerons également l'évaluation que les enseignants participants ont faite de la démarche, ainsi que les pistes de modifications qu'ils ont proposées pour chaque étape de l'atelier. Nous poursuivrons la présentation des résultats en adoptant cette fois un regard transversal sur la démarche mise en place, en présentant différentes réflexions ayant émergé du discours des enseignants au cours du processus. L'analyse menée nous a permis de

les regrouper en trois domaines ou « zones de réflexion » : des réflexions sur la pédagogie, sur la discipline et sur la diversité ethnoculturelle à l'école.

4.1 La description et l'analyse de l'atelier

Nous avons précisé dans des chapitres précédents que le dispositif de formation à développer devait proposer à l'enseignant, avec des outils spécifiques, un parcours pour l'accompagner dans le processus réflexif nécessaire à la contextualisation du curriculum en classe d'histoire. À partir des concepts élaborés dans le cadre de référence, l'atelier devrait fournir aux enseignants des occasions pour :

- Expliciter leurs croyances disciplinaires et pédagogiques (dimension épistémologique de la contextualisation)
- Connaître des éléments du contexte des élèves (dimension situationnelle de la contextualisation)
- Faire une analyse des récits présents dans le programme prescrit d'histoire (dimension épistémologique de la contextualisation)
- Planifier une séquence d'apprentissage (dimension pratique de la contextualisation).

En conséquence, l'atelier a été conçu de la façon suivante:

Étape	Objectif	Outils afférents
Étape 1 : Autour de l'explicitation des croyances et des opinions	Expliciter les croyances et les opinions sur le contexte d'enseignement ainsi que sur le programme d'histoire, et réfléchir sur l'influence de ces croyances dans leur pratique pédagogique	Activité de positionnement face aux affirmations présentées
Étape 2 : Autour de l'analyse du contexte d'intervention	Identifier et analyser des éléments du contexte de l'intervention éducative, notamment les expériences, les trajectoires et les identités des élèves	<i>Metodología autobiográfica extendida</i> (MAE) (Esteban-Guitart, 2012)
Étape 3 : Autour de la mise en dialogue du programme d'histoire et de la réalité des élèves	Identifier et analyser les récits, les perspectives, les voix et les échelles présentes et absentes dans le programme d'histoire du secondaire et évaluer comment elles entre en dialogue avec les expériences, les trajectoires et les identités des élèves	Grille d'analyse du programme d'enseignement d'histoire
Étape 4 : Autour de la planification d'une activité d'apprentissage	Planifier une séquence ou une activité d'apprentissage qui rende compte des éléments développés dans les sections précédentes	Questionnaire de planification
Étape 5 : Évaluation de l'atelier	« Faire émerger des éléments qui décrivent le dispositif et de pointer des pistes en vue de son amélioration » (Bélair <i>et al.</i> , 2015, p. 6)	Questionnaire d'évaluation

Tableau 4.1 Synthèse de l'atelier de contextualisation mis en place. Séquence, objectifs et outils

4.2 L'étape 1 : Autour de l'explicitation des croyances et des opinions

4.2.1 L'objectif poursuivi

Il est attendu que, par un exercice de positionnement et de discussion, les enseignants explicitent leurs croyances sur l'histoire comme discipline, sur les élèves issus de l'immigration et sur le programme d'enseignement prescrit. Cet objectif est relié à la dimension épistémologique de la contextualisation curriculaire.

4.2.2 La justification de l'activité

Tardif et Lessard (1999) signalent que, confrontés au processus interprétatif et transformatif du programme d'enseignement, les enseignants répondent en mobilisant des savoirs curriculaires, des savoirs disciplinaires et aussi des croyances explicites ou implicites sur l'enseignement et l'apprentissage et sur les disciplines qu'ils enseignent. Étant donné l'importance de ces éléments, nous avons voulu commencer l'atelier par une activité avec une section permettant aux participants d'expliquer leurs opinions et leurs positionnements, ainsi que leurs expériences professionnelles. Il a alors fallu aider les enseignants à prendre conscience de leurs propres idées et à les mettre en dialogue avec celles des autres participants. Bien que le fait de dire quelque chose n'implique pas sa mise en pratique, nous avons cru qu'inclure cette section pouvait donner aux participants un cadre personnel pour faire face au reste des activités.

4.2.3 Le déroulement envisagé

L'activité commence par l'exploration des connaissances antérieures des enseignants. Cette activité sert à briser la glace et peut donner à l'animateur des pistes sur l'état des connaissances des participants sur le sujet à traiter. Pour y arriver, il pose des questions ouvertes telles que :

- Qu'est-ce que l'on comprend par « croyance »?
- En quoi une croyance pourrait-elle être différente d'une connaissance, d'un savoir?
- Les croyances peuvent-elles changer? Dans quelles circonstances?

Ensuite, les enseignants ont été invités à choisir, un par un, des cartes sur lesquelles étaient écrites des affirmations sur le programme prescrit (couleur jaune), sur les élèves issus de l'immigration (couleur bleue) ou sur l'histoire scolaire (couleur rose). Pour chaque phrase, les enseignants ont dû prendre position, en précisant s'ils pensaient que c'était un mensonge, une vérité, ou quelque part entre les deux, et justifier leur réponse. Le tableau qui suit présente des exemples pour chacun des volets :

Affirmations sur le programme prescrit	Affirmations sur l'enseignement de l'histoire	Affirmations sur les élèves issus de l'immigration
- Le programme d'enseignement d'histoire chilien est nationaliste. - Le programme d'enseignement d'histoire chilien est plus complet que celui des pays voisins. - Les enseignants de mon école utilisent le programme seulement à la fin de l'année, pour planifier l'année suivante.	- L'objectif de l'enseignement de l'histoire c'est de former des citoyens. - L'enseignement de l'histoire devrait se concentrer sur l'histoire locale ou communautaire. - Dans un contexte de mondialisation, l'enseignement de l'histoire devrait promouvoir l'apprentissage des processus d'échelle mondiale.	- Les élèves issus de l'immigration réussissent mieux à l'école que leurs pairs chiliens. - Il n'y a pas de différence dans la manière d'apprendre entre les élèves issus de l'immigration et les élèves chiliens. - Les fêtes multiculturelles sont une bonne initiative d'intégration des élèves issus de l'immigration.

- Il faut obligatoirement utiliser les outils curriculaires élaborés par le Ministère dans la classe d'histoire. - Le programme d'enseignement d'histoire chilien se concentre seulement sur des processus politiques. - Si chaque enseignant est complètement autonome, il est impossible d'assurer des apprentissages communs pour tous les élèves du pays.	- La sélection des sources pour enseigner n'est pas anodine. - À l'école, on privilégie une version de l'histoire. - L'histoire s'apprend seulement à l'école.	- Tous les élèves immigrants veulent apprendre l'histoire du Chili. - Il est important que les élèves issus de l'immigration apprennent l'histoire de leurs propres pays et cultures d'origine.
---	--	--

Tableau 4.2 Affirmations présentes dans l'activité d'explicitation de croyances

Les volets abordés par cet exercice ont été pensés en fonction de leur relation directe avec l'objectif de la présente recherche. En plus, les phrases ont été construites pour produire certaines contradictions chez les enseignants. Ainsi, plusieurs d'entre elles contenaient des erreurs (exemple : Il faut obligatoirement utiliser les outils curriculaires élaborés par le Ministère dans la classe d'histoire.), étaient posées de manière négative (exemple : le programme d'histoire n'est pas nationaliste) ou étaient posées de manière absolue (exemple : tous les élèves issus de l'immigration veulent apprendre l'histoire du Chili). Ainsi, les enseignants ont été invités à prendre position face à certaines tensions propres au travail en contextes multiculturels.

Une fois que chaque enseignant a pu exprimer sa position, les autres participants ont eu la possibilité de manifester leur accord ou leur désaccord. Cet exercice de justification de sa propre position a enrichi la discussion et permis des échanges entre les participants.

Cette étape finissait par la lecture commentée du document de travail « Croyances des enseignants et innovation en éducation » (Voir Annexe A). À visée de vulgarisation, ce texte a essayé de présenter aux enseignants, de manière synthétique, certains concepts et certaines discussions académiques, telles que l'importance des études sur la pensée des enseignants (*teacherthinking*) dans le domaine de l'éducation (Pajares, 1992), les discussions sur le degré et sur les mécanismes d'influence des croyances sur les pratiques enseignantes (Crahay et al., 2010), la controverse sur la stabilité des croyances et donc, sur la possibilité des changements à long terme chez les enseignants.

4.2.4 Le déroulement réel

L'atelier a commencé 30 minutes plus tard que prévu, car certains enseignants ont eu de la difficulté à arriver à l'heure à l'endroit convenu. En conséquence, et afin de respecter la programmation le plus possible, la première partie de cette section (exploration des connaissances antérieures) n'a pas eu lieu. Par conséquent, les enseignants ont tout de suite été invités à participer à l'activité sur les croyances, c'est-à-dire, à prendre des cartes et à présenter leur positionnement devant les autres. Ainsi menée, l'activité a permis aux enseignants, d'une part, d'exprimer leurs opinions sur divers sujets et, d'autre part, de faire la narration des expériences de leur propre vécu professionnel et personnel.

Quand un enseignant présentait sa position, les autres participants écoutaient attentivement. Ensuite, les interactions commençaient, soit pour ajouter des éléments, pour exprimer un désaccord, pour nuancer des propos à la lumière de leurs

expériences, pour donner des contre-exemples ou pour soutenir les propos des autres. Dans ce sens, la nature contradictoire des affirmations présentées a favorisé la discussion entre enseignants.

Quelques enseignants se sont montrés hésitants à exprimer leur position. Une enseignante a affirmé « être trop scolarisée » et avoir peur de ne pas donner la bonne réponse. À cet égard, l'animateur a un rôle important dans la création d'une ambiance de partage, de respect et d'apprentissage collectif, sans porter de jugements sur les réponses des participants.

4.2.5 Les suggestions des participants

Pour cette activité les participants ont suggéré de changer la formulation de certaines affirmations. En effet, certaines phrases ont semé une certaine confusion chez les enseignants, notamment celles qui contenaient deux affirmations dans une seule carte, par exemple : « Le programme prescrit est abstrait et donne peu d'outils concrets pour enseigner en classe ».

4.3 L'étape 2 : Autour de l'analyse du contexte d'intervention

4.3.1 L'objectif poursuivi

Il est attendu que les enseignants prennent connaissance des techniques qui pourraient faciliter l'identification et l'analyse des expériences, des trajectoires et des identités de leurs élèves. Cet objectif est lié à la dimension situationnelle de la contextualisation curriculaire.

4.3.2 La justification de l'activité

Les élèves, avec leurs trajectoires et leurs expériences, sont au cœur du processus de contextualisation, puisque c'est en fonction de ces contextes que l'enseignant propose

des transformations au programme, pour le rendre pertinent pour un public scolaire spécifique. Toutefois, connaître en profondeur le monde des élèves peut s'avérer une tâche difficile pour les enseignants, car, en général, les informations sur lesquelles ils comptent sont d'ordre administratif (données sur le pays d'origine, scolarité des parents, résultats scolaires dans les cours précédents) ou personnelles (ce que les élèves aiment ou n'aiment pas). Pour cette raison, nous avons choisi de présenter la *Metodología autobiográfica extendida* (MAE) (Esteban-Guitart, 2012) comme ensemble d'outils concrets à utiliser avec les élèves pour obtenir des informations riches sur leur monde intérieur ainsi que sur leurs contextes proches. Ces outils sont pertinents car ils ont été développés pour le travail pédagogique en contextes de diversité culturelle.

4.3.3 Le déroulement envisagé

Cette section commence par l'exploration, à travers des questions ouvertes, des idées des enseignants sur l'importance de connaître les élèves et les différentes manières d'y arriver.

- De quelle manière les enseignants peuvent-ils connaître les élèves?
- Qu'est-ce qui est important de savoir sur les élèves?
- Comment peut-on utiliser cette information dans notre enseignement?

La première partie de l'activité est une proposition conceptuelle et pratique pour s'approcher des expériences, des savoirs et des identités des élèves. Pour ce faire, l'animateur présente les conceptions et les approches qui sont à la base des outils et des tâches à réaliser par la suite. Premièrement, l'approche *Funds of knowledge* (Vélez-Ibáñez et Greenberg, 1983) est présentée à travers la lecture partagée d'un document de travail (Voir Annexe A). Ce document expose de manière synthétique les origines et les fondements de l'approche, son évolution et l'émergence des *Funds of identity* (Esteban-Guitart et Llopart Rossell, 2016), ainsi que la relation

entre les trajectoires-identités des élèves et l'apprentissage de l'histoire à l'école (Durpaire, 2002; Peck, 2010).

Ensuite, différentes techniques de la *Metodología Autobiográfica Extendida* (MAE pour l'acronyme en espagnol) (Esteban-Guitart, 2012) sont montrées aux enseignants. Cet ensemble de techniques a été développé pour accéder aux *funds of identity* des élèves immigrants en Espagne. Les tâches proposées aux élèves dans chacune des modalités offrent à l'enseignant des opportunités pour connaître un peu plus la manière dont l'enfant ou le jeune construit des récits sur sa propre identité. En plus, elles facilitent l'identification de certains éléments de leur trajectoire migratoire ou scolaire.

Après cette présentation, les enseignants sont invités à expérimenter eux-mêmes l'une des techniques présentées, plus particulièrement l'écocarte. Il s'agit d'une représentation graphique des relations entre le sujet et les contextes (personnes, endroits, activités, institutions) qui sont significatifs pour lui. Chacun est invité à dessiner ou à décrire ces contextes et à expliquer le type de relation qui existe avec eux (relation contradictoire, relation d'affection, relation de pouvoir, relation de dépendance, etc.). Les enseignants partagent leurs productions avec les autres participants, en expliquant ce qu'ils ont représenté. L'idée d'expérimenter la technique se base sur l'importance de faire vivre aux enseignants ce qu'ils vont ultérieurement demander aux élèves. Les questionnements que requiert l'élaboration de l'écocarte, ainsi que les décisions de représentation, donnent aux enseignants une idée des difficultés que pourraient éventuellement rencontrer leurs élèves.

Finalement, les enseignants sont invités à poser un regard « externe » sur la technique et à évaluer la quantité et la qualité de l'information qu'elle permet d'obtenir ainsi que les possibilités de développement avec leurs élèves, et à réfléchir à l'importance de systématiser les résultats du groupe en faisant ressortir les tendances existantes.

4.3.4 Le déroulement réel

Pendant la première partie de l'atelier, les enseignants ont partagé leurs visions sur ce que « connaître les élèves » signifie pour eux. Ils ont aussi été exposés aux stratégies les plus courantes qu'ils utilisent pour s'approcher des élèves et mieux les connaître. Pendant la présentation des concepts et des techniques, les enseignants ont suivi la lecture et ont pris des notes dans leurs cahiers. Ils n'ont pas posé de questions sur le contenu.

Les enseignants ont ensuite élaboré des écocartes dans l'espace prévu à cet effet. Ils ont tous réalisé la tâche et expliqué leur représentation aux autres participants. Comme en témoignent les photographies suivantes, les représentations des enseignants sont diverses dans leurs formats (dessin, écriture), dans leurs contenus (contextes significatifs) et dans leurs explications (littérales ou élargies). Ils présentent aussi différents degrés de complexité (nombre des contextes représentés et nombre de relations établies). Le fait de partager de l'information personnelle n'a pas semblé être une source d'inconfort pour les participants, qui ont parlé ouvertement de leurs écocartes.

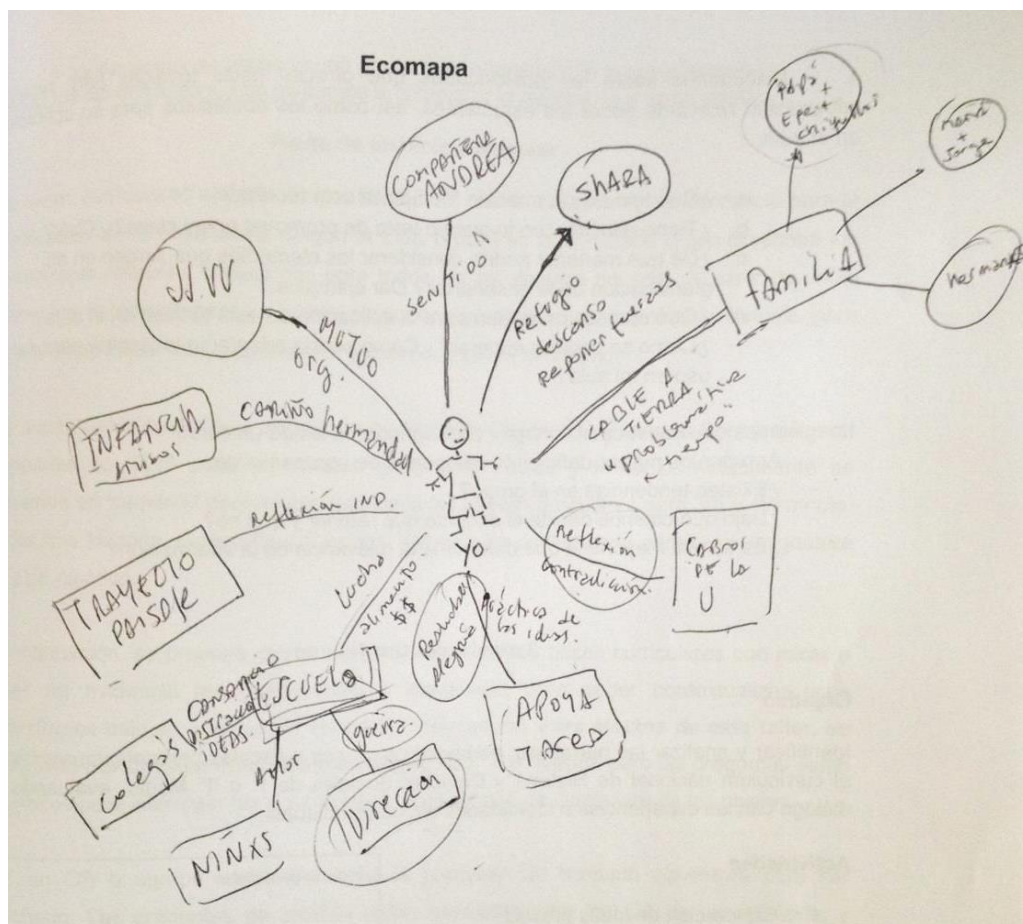


Figure 4.1 Écocarte de Roberto

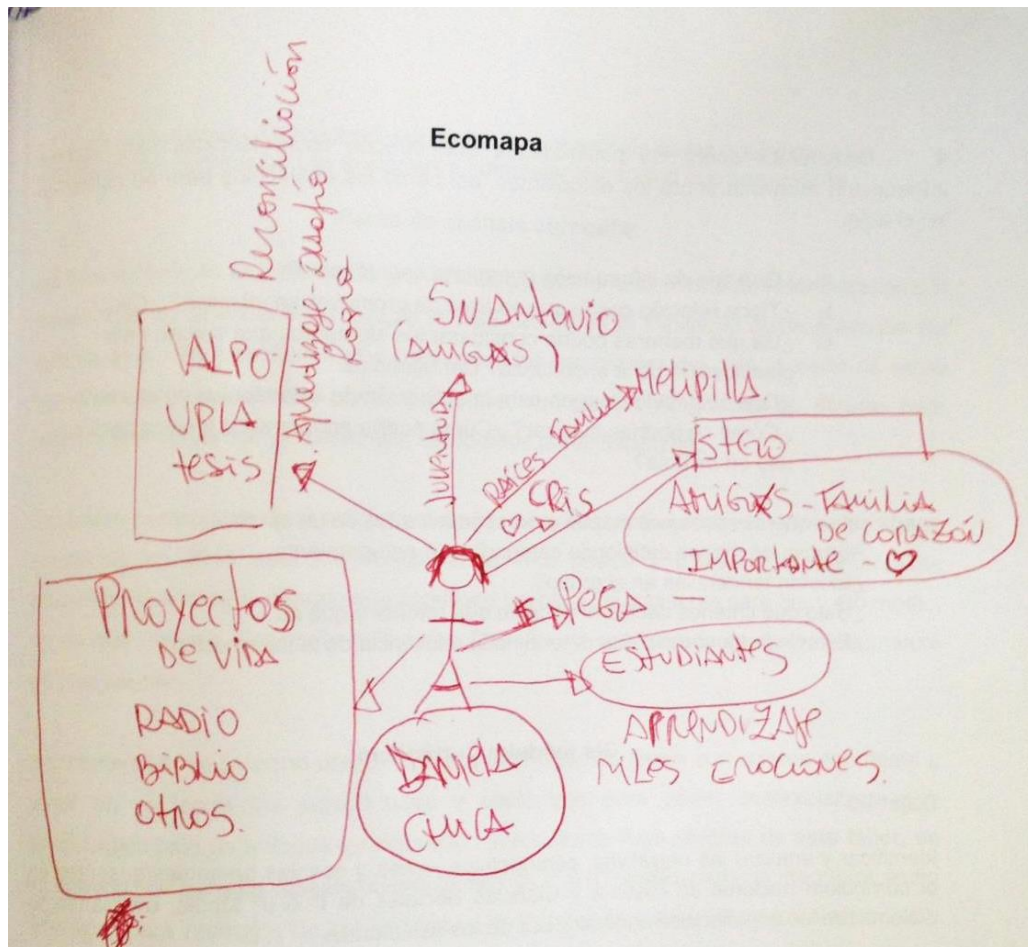


Figure 4.2 Écocarte de Magdalena

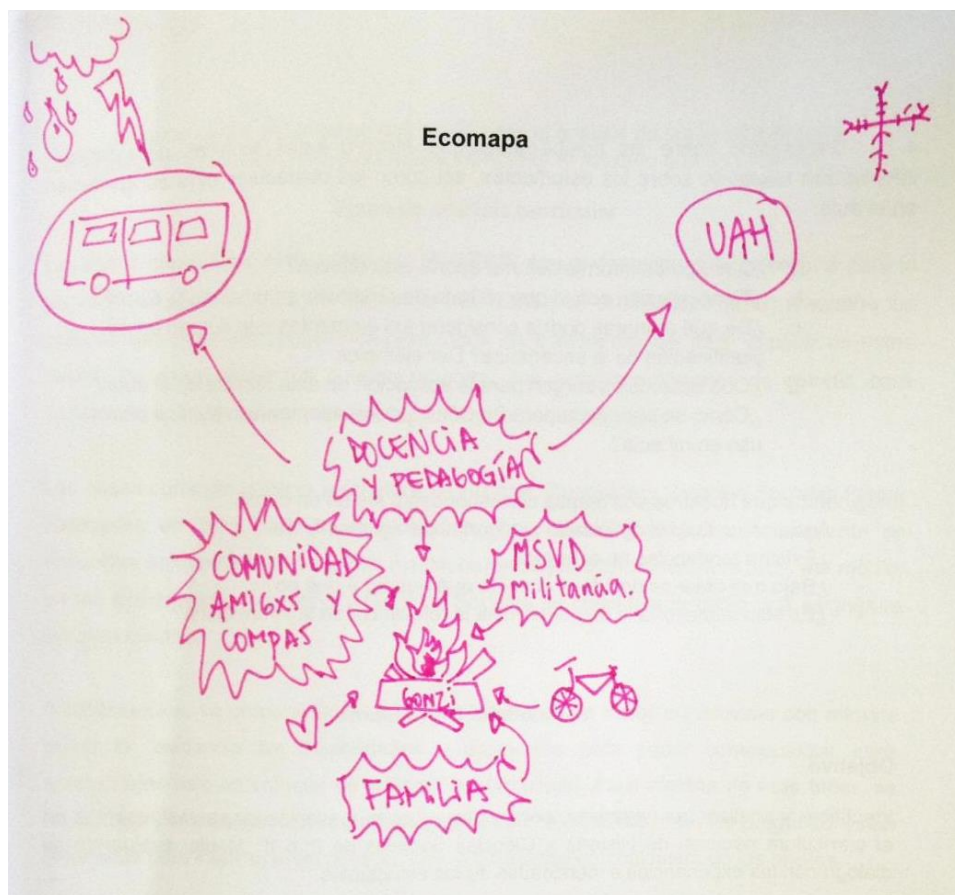


Figure 4.3 Écocarte de Rodrigo

À la fin de l'activité, les enseignants ont répondu à des questions pour évaluer cette technique, ses possibilités et ses obstacles. En réponse à la question sur la systématisation des résultats, une enseignante a dégagé des tendances possibles parmi la totalité des écocartes présentées.

4.3.5 Les suggestions des participants

Les enseignants n'ont proposé aucune modification pour cette section de la démarche.

4.4 L'étape 3 : Autour de la mise en dialogue du programme d'histoire et de la réalité des élèves

4.4.1 L'objectif poursuivi

En remplissant une grille d'analyse, les enseignants identifient les récits, les perspectives, les voix et les échelles présents et absents dans le programme d'histoire du secondaire et évaluent dans quelle mesure ces éléments entrent en dialogue avec les expériences, les trajectoires et les identités des élèves. Cet objectif rejoint la dimension épistémologique de la contextualisation curriculaire.

4.4.2 La justification de l'activité

Comme tout programme d'enseignement, le programme d'histoire prescrit est le résultat d'une sélection d'approches et de contenus pour l'apprentissage de la discipline (Gimeno Sacristán, 2010). Le programme d'histoire au Chili n'est pas issu d'un consensus social large (Gazmuri, 2014), c'est-à-dire que plusieurs des éléments qu'il contient pourraient être remis en question par les enseignants qui doivent le mettre en œuvre. Comme Nous l'avons signalé, les récits transmis formellement et informellement à l'école chilienne ont des traits nationalistes (INDH, 2017) et colonialistes (Quintriqueo et McGinity, 2009). L'analyse du programme devrait donc permettre l'identification des récits présents dans le programme et la possibilité de proposer des récits alternatifs plus proches des contextes de vie des élèves. Les réflexions disciplinaires et pédagogiques qui ont lieu pendant l'analyse font partie de la dimension épistémologique de la contextualisation curriculaire (Reinoso, 2012).

4.4.3 Le déroulement envisagé

Cette section commence par une présentation des récits historiques et de leur importance dans des classes d'histoire en contextes multiculturels. Les thèmes abordés dans la présentation (et le document de travail correspondant) sont : les objectifs de l'enseignement de l'histoire à l'école (Carretero et Kriger, 2006), la définition du récit historique (Barton et Levstik, 2004; Van Alphen et Carretero, 2015) et l'influence de l'identité ethnique dans l'apprentissage de l'histoire (Epstein, 2000; Peck, 2010; Turra-Díaz, 2015). Le fait de présenter ces conceptions au début de l'activité permet aux enseignants de se familiariser avec la construction des récits alternatifs pour une classe d'histoire ouverte aux savoirs pluriels des élèves.

Ensuite, l'activité proposée consistait à choisir et à analyser l'un des objectifs d'apprentissage du programme prescrit pour les élèves de première année du secondaire. L'activité s'est concentrée sur un seul niveau d'enseignement afin de réduire le spectre de choix. Toutefois, la grille est conçue pour servir à tous les niveaux d'enseignement. Les questions se veulent une opérationnalisation du cadre de référence, puisqu'elles servent à découvrir les récits présents dans le programme prescrit, ainsi qu'à dévoiler la construction des récits alternatifs.

Les questions présentes dans la grille étaient les suivantes :

1. Quel était l'objectif d'apprentissage choisi?
2. Quels sont les concepts centraux à traiter dans cet objectif?
3. À quelle(s) période(s) historique(s) fait-on référence (directe ou indirecte)?
Pourrait-on proposer des périodisations différentes pour situer le contenu?

4. À quel(s) endroit(s), espace(s) ou territoire(s) cet objectif fait-il référence? À quelle échelle (locale, nationale, régionale, planétaire) le sujet est-il abordé? Comment ces endroits s'approchent-ils ou s'éloignent-ils de ceux qui sont significatifs pour mes élèves?
5. Comment pourrais-je aborder ce sujet à l'échelle latino-américaine?
6. Quels sont les acteurs/voix/perspectives présents dans cet objectif? Comment s'approchent-ils ou s'éloignent-ils de ceux auxquels mes élèves s'identifient?
7. Quels sont les acteurs/voix/perspectives absents dans cet objectif? Comment s'approchent-ils ou s'éloignent-ils de ceux auxquels mes élèves s'identifient?
8. Quels sont les grands processus historiques présents dans cet objectif? Quel est le récit sous-jacent?
9. Quels sont les récits alternatifs qui pourraient être travaillés dans cet objectif?
10. Dans ce sujet, y a-t-il des tensions ou des conflits entre différents groupes sociaux?
11. Comment pourrais-je appliquer les concepts de classe/race/genre dans cet objectif?
12. Comment cet apprentissage est-il utilisé? À l'école? En dehors de l'école?
13. Quels éléments du présent cet objectif contribue-t-il à expliquer?

14. Quels problèmes de l'expérience humaine (pouvoir, relation avec l'environnement, conflit entre groupes) pourraient être contenus dans cet apprentissage?

4.4.4 Le déroulement réel

Les enseignants ont écouté la présentation initiale, sans questions ni commentaires. Ensuite, ils ont choisi un objectif d'apprentissage contenu dans le programme d'histoire de la première année de secondaire. Les enseignants du secondaire régulier ont choisi rapidement l'objectif, alors que les enseignants du secondaire des adultes et l'enseignante du primaire ont pris plus de temps pour lire le programme. Ils se sont montrés hésitants car ils n'étaient pas sûrs de l'activité que nous allions réaliser.

Une fois les objectifs choisis, les enseignants ont commencé à remplir la grille d'analyse. Plusieurs enseignants ont décrit des concepts ou ont tracé des lignes entre les cadres de la grille pour indiquer les relations qu'ils percevaient entre les questions.

Après environ 30 minutes du travail, l'animateur leur a demandé s'ils voulaient partager leurs réponses, peu importe l'état d'avancement. Les participants ont accepté, soulagés de finir un travail qui, comme nous le verrons dans l'évaluation de la démarche, leur a semblé stimulant mais très ardu. Finalement, chaque participant a partagé ses réponses avec les autres, même si les objectifs d'apprentissage choisis n'étaient pas les mêmes pour tout le monde.

4.4.5 Les suggestions des participants

Les participants ont trouvé que la grille contenait trop de questions. Même s'ils ont jugé favorablement la qualité des questions, ils ont affirmé qu'il serait préférable de réduire leur nombre et de ne garder que celles qui, à leur avis, produisent les questionnements les plus importants (questions 9, 10, 11, 12, 13). Un enseignant a

recommandé de séparer toutes les questions (par exemple les questions 4, 6 et 7). Les participants ont aussi avoué qu'ils auraient aimé développer l'activité d'analyse tous ensemble, en grand groupe, c'est-à-dire choisir le même objectif du programme et partager leurs opinions pour arriver à un résultat commun.

4.5 L'étape 4 : Autour de la planification d'une activité d'apprentissage

4.5.1 L'objectif poursuivi

Cette section de l'atelier vise à aider les enseignants à faire une synthèse des éléments élaborés dans les sections précédentes, ainsi qu'à accompagner la prise de décisions pour la planification d'une séquence ou d'une activité d'apprentissage pour la classe d'histoire. Cet objectif est lié à la dimension pratique de la contextualisation curriculaire.

4.5.2 La justification de l'activité

La planification des séquences d'activités d'apprentissage pour les élèves mobilise toutes les réflexions faites dans la dimension épistémologique, tout en impliquant la prise de décisions pédagogiques. Cette étape de l'atelier cherche à soutenir ce processus de décisions. Comme pour l'ensemble de la démarche, les questions visent l'explicitation des idées et des positionnements des enseignants. Ici, l'idée est de favoriser la prise en compte par les enseignants des éléments qui ressortent des autres sections pour les aider à imaginer une activité d'apprentissage pour leurs élèves, ainsi qu'à identifier les objectifs et les tâches à développer.

4.5.3 Le déroulement envisagé

Pour commencer, l'animateur pose des questions ouvertes pour explorer le rapport des enseignants au travail de planification :

- Comment planifiez-vous vos classes?
- Avez-vous des espaces-temps protégés pour faire votre planification?
- Qu'est-ce qui est le plus difficile pour vous au moment de planifier?

Ensuite, les enseignants lisent de manière collective le document de travail « Contextualisation du programme d'enseignement ». Dans ce texte, les définitions et les idées contenues dans le cadre de référence sont synthétisées, un fort accent étant mis sur le rôle de l'enseignant comme interprète du programme prescrit (Reinoso, 2012).

Finalement, et pour accompagner la prise de décisions pour la planification, les enseignants sont invités à répondre, de façon individuelle, aux questions suivantes :

1. Quels éléments de l'expérience/bagage de mes élèves aimerais-je aborder? Pourquoi?
2. Quels sont les éléments issus de l'analyse du programme pertinents à aborder avec mes élèves? Pourquoi?
3. Sous quel format (projet, ressource didactique, activité, séquence, outil) pourrais-je organiser mon travail?
4. Comment est-ce que j'imagine l'activité?
5. Comment cette activité entre-t-elle en dialogue avec ce que je sais sur mes élèves?
6. Qu'est-ce que j'aimerais que mes élèves apprennent avec cette activité?
7. Synthétisez la réponse précédente en un ou plusieurs objectifs d'apprentissage.

8. Comment pourrais-je aider mes élèves à s'approcher de cet objectif? (Décrire les actions à développer)
9. Comment pourrais-je savoir si mes élèves ont fait les apprentissages que j'avais prévus?
10. Quelles seraient les ressources nécessaires pour mettre en place cette activité?

Le questionnaire de planification aide les enseignants à prendre des décisions justifiées, grâce à la formulation des questions précises. Dans ce sens, les questions obligent l'enseignant à donner des réponses courtes et donc, à choisir parmi un large spectre d'options. La séquence des questions posées permet à l'enseignant de clarifier le quoi, le pourquoi, le but et le comment.

4.5.4 Le déroulement réel

Par manque du temps, cette section de l'atelier n'a pas été complètement réalisée avec les enseignants. Les participants ont fait une lecture collective du document de travail sur la contextualisation curriculaire et ont lu et commenté le questionnaire.

4.5.5 Les suggestions des participants

Un participant a suggéré de travailler sur un gabarit de planification plutôt que sur des questions. De plus, comme pour la section précédente, les participants ont jugé qu'il y avait trop de questions et, par conséquent, qu'il fallait en réduire le nombre.

4.6 L'évaluation de l'atelier

4.6.1 La procédure d'évaluation

Suivant les objectifs spécifiques de la recherche, à la fin de la mise à l'essai, les participants ont évalué l'atelier. En cohérence avec les méthodes de validation appliquées dans d'autres recherches de même nature (McKenney et Van den Akker, 2005; Ruel, Leclair, Moreau, Julien-Gauthier et Baril, 2018), cette évaluation a pris la forme d'une entrevue de groupe (Baribeau, 2009) ayant pour objectif de « faire émerger des éléments qui décrivent le dispositif et pointer des pistes en vue de son amélioration » (Bélair *et al.*, 2015, p. 6). Les critères d'évaluation étaient : la pertinence, la clarté, la cohérence, l'utilité, la faisabilité et la capacité à faire réfléchir (critères adaptés du travail de Bélair, Vivegnis et Lafrance, 2015).

Comme il a été mentionné dans le design méthodologique, pour déclencher la discussion et pour accéder aux opinions des participants, des questions spécifiques à chacun des critères ont été posées. Finalement, les enseignants ont été invités à suggérer des pistes de modification pour l'ensemble de la démarche.

4.7 Les résultats de l'évaluation

4.7.1 À propos de la pertinence

La nature qualitative de l'évaluation laisse de l'espace pour l'expression de la subjectivité des participants. Ainsi, ils se sont montrés satisfaits du travail effectué au cours de l'atelier. Ils ont déclaré « avoir aimé » les activités. La séquence d'activités a été jugée « pertinente » pour le travail spécifique avec des élèves issus de l'immigration, mais aussi pour favoriser des pratiques pédagogiques inclusives de façon générale. D'ailleurs, ces participants ont estimé que les instruments n'étaient

pas seulement adéquats pour le travail disciplinaire, mais qu'ils pourraient être facilement adaptés pour la formation des enseignants d'autres matières.

4.7.2 À propos de la clarté et de la cohérence

La clarté et la cohérence de la séquence d'activités a été évaluée positivement par les enseignants, qui voient clairement le fil conducteur derrière les étapes et trouvent que la séquence se tient et qu'elle « se referme bien à la fin ». Toutefois, certains enseignants ont suggéré l'ajout de sections.

Rodrigo : Je l'imagine avec trois sections. Commencer avec une chose comme ce que l'on a fait, mais un peu plus court, une deuxième section sur les récits alternatifs et une troisième section pratique, faire une classe entre tous, créer un matériel de classe... (...) J'imagine que ça pourrait être encore plus cohérent.

Roberto : J'ajouterais une section zéro, un espace où l'enseignant qui d'habitude ne se sent pas créatif, se sent créatif.

Dans les deux cas, les participants ont fait des suggestions qui pourraient fonctionner comme compléments à la proposition offerte dans l'atelier, pour le rendre « encore plus cohérent », et non comme modifications en raison de problèmes de clarté ou de cohérence.

4.7.3 À propos de l'utilité

Les enseignants ont considéré que les activités proposées leur étaient utiles et qu'elles pouvaient servir pour « planifier des classes plus pertinentes ». Selon une enseignante, certaines questions déclenchent des processus réflexifs qui précèdent la planification et qui sont fondamentaux pour l'organisation d'activités pédagogiques favorisant l'inclusion des élèves issus de l'immigration. Pour justifier son affirmation, elle a raconté que l'année passée le ministère de l'Éducation a accordé aux écoles pour adultes des subventions pour financer des projets d'inclusion d'étudiants immigrants.

En plus de considérer les sommes insuffisantes, l'enseignante a souligné le manque d'accompagnement et de lignes directrices claires de la part du Ministère pour orienter le travail de l'équipe-école à cet égard.

Magdalena : (...) Ce qu'ils te suggèrent c'est de te situer, comme prof, comme un sujet qui travaille pour produire des apprentissages, de travailler la didactique, l'enseignement... comment tu travailles dans la salle de classe avec les étudiants étrangers. C'est tout, ils ne donnent aucune autre instruction.

C'est dans ce contexte que l'utilité des activités proposées apparaît pour la participante.

Magdalena : Alors, je pense que si j'avais eu ces outils avant d'avoir planifié l'activité, ça aurait été totalement significatif, beaucoup plus que ce que propose le projet [du Ministère]. Car j'ai ces outils pour que le prof puisse dire, Ah, oui, on va faire ça, et on va travailler comme ça. Et si ça ne marche pas, on peut faire ci et ça. Et si ça marche, on le refait l'année prochaine... Alors, si j'avais eu un *input* comme ceci, plus court, évidemment, adapté, j'aurais pu réussir à faire réfléchir mes collègues...

En effet, les participants valorisent le potentiel des outils proposés pour accompagner leurs décisions et sont conscients du profit que pourraient tirer les autres enseignants de leur école lors de la planification de leurs projets d'inclusion.

Le degré d'utilité perçu trouve toutefois des limites dans les conditions qui seraient nécessaires pour son application dans d'autres contextes. À cet égard, le temps, le nombre élevé des questions et leur difficulté pourraient représenter des obstacles pour un corps enseignant qui est déjà surchargé du travail.

Roberto : Si moi, par exemple, je le propose dans un conseil d'enseignants, quelques-uns se joindront au travail de façon enthousiaste, mais d'autres diraient : « Désolé, je dois corriger des examens, est-ce qu'on peut le faire le plus vite possible? » Alors, il y a cette résistance des enseignants, quand ils sont invités... Une fois j'ai organisé une journée pour apprendre

à utiliser des jeux de société, et les profs se sont plaints car ils devaient élaborer les examens de semestre. Après l'activité, ils m'ont remercié, ils ont dit que ça avait été vraiment bien... mais il y a toujours une résistance d'abord, une réticence qui est un obstacle à surmonter.

Pour faire face à cette difficulté, la principale suggestion qu'ont donnée les participants est de réduire le nombre de questions dans les sections d'analyse du programme et de planification. En plus, les propos des enseignants laissent voir que le jugement professionnel peut aussi jouer un rôle dans cette réduction, puisque chaque enseignant pourrait sélectionner ce qu'il trouve pertinent en fonction des objectifs qu'il poursuit.

Miguel : Je pense que ça dépend du contexte..., de la réalité de chaque enseignant aussi. Mais il me semble que si... même si je ne vais pas faire une recherche exhaustive de la consolidation de la République dans chaque pays, je pourrais quand même prendre quelques informations qui peuvent servir pour faire comprendre l'ampleur continentale du processus. Dans ce sens, il faut évaluer, voir ce qui est utile pour moi et ce qui ne l'est pas...

Loreto : Je crois que quelques-unes de ces questions, ou celles que j'ai retenues, sont excellentes pour esquisser ce que l'on veut faire en classe. Avec deux ou trois, on peut bien travailler (...)

4.7.4 À propos du potentiel des activités pour faire réfléchir les enseignants

Les enseignants ont évalué favorablement le fait que les activités les fassent réfléchir. À cet égard, la section d'analyse du programme est un moment clé de l'atelier, pendant lequel les questions présentées déclenchent chez les enseignants des nouveaux questionnements et des remarques sur leur propre pratique.

Loreto : Quand on a vu cette partie... l'analyse du programme, j'ai eu des difficultés, c'était difficile... et... j'ai dû réfléchir. Et aussi, c'est comme une métacognition, de savoir comment je fais les choses, qu'est-ce que je suis en train d'apprendre... J'ai aimé cette partie.

Rodrigo : Je pense que c'est profond... c'est très profond, parce que, comme ma collègue l'a dit, il faut faire de la métacognition, réviser de façon critique ses propres pratiques (...) Alors, oui, peut-être que quand on planifie la classe, on ne pense pas à ces facteurs, mais on va directement aux contenus.

Bien que le travail d'analyse puisse constituer un défi pour certains enseignants, ils le relèvent en valorisant la capacité qu'ont les questions de leur faire réaliser les lacunes que pourraient présenter leurs connaissances disciplinaires.

Magdalena : Si je veux travailler un récit alternatif, je dois savoir d'où je le prends. Je dois savoir comment le travailler... Alors, est-ce que je le connais? Ou non? Et j'ai trouvé ça intéressant...

Ce type de questionnement viendrait aussi briser la routine des enseignants, qui reconnaissent avoir toujours les mêmes idées par rapport au contenu.

Roberto : J'ai aimé ça car ça a exigé davantage de ma part. C'est facile de voir le contenu et de dire : « Ok, ils parlent de la Guerre Froide », et on pense toujours pareil. Mais si tu me demandes quels acteurs sont exclus... j'ai réalisé que je dois peut-être étudier un peu plus. Je pourrais le dire de façon générale, mais passer de la parole au processus d'apprentissage, à comment enseigner et surtout ce que je veux relever de ce sujet. Et tous ces questionnements sont enrichissants. Si seulement on pouvait faire ça avec tous les contenus...

La grille d'analyse du programme suscite aussi des considérations qui sont fondamentales au moment de porter un regard critique sur la discipline et sur son enseignement.

Miguel : Pour moi, dans le sens où, quelqu'un qui ne s'est pas approprié des dimensions du genre, de la classe, des différents regards que peut avoir l'histoire, les différentes voix et approches... même des gens qui pourrait douter du fait que l'histoire a une intention... pour moi, les questions ciblent bien cet aspect. (...). Pour certains c'est peut-être évident, mais pour d'autres ça peut être... je pense que plusieurs personnes n'ont pas remis en question les récits historiques, cette intention de l'État dans

l'histoire... Il y a des personnes qui pensent que l'histoire, c'est l'histoire, point. Il n'y pas de questionnement.

Magdalena synthétise les commentaires émis à cet égard en soulignant l'importance capitale d'encourager les enseignants à parler de leur travail, en adoptant une perspective professionnalisante et non romantique de la profession.

Magdalena : Pour moi, il s'agit d'instances où on voit et on réfléchit sur sa profession dans une perspective qui va au-delà du romantisme (...) et je pense que c'est quelque chose qui manque énormément dans le domaine de l'éducation.

Au-delà des critères d'évaluation traditionnels, la dimension collective de l'atelier ressort dans les réponses des enseignants sous plusieurs formes. D'une part, ils insistent sur l'importance des instances de développement professionnel qui sont conçues pour l'échange et le partage d'expériences et de stratégies.

Roberto : L'atelier, je pense que c'est important pour ta recherche et pour les outils d'analyse que sont fournis, mais surtout pour l'espace de rencontre qui permet de partager notre expérience...

D'autre part, les participants expriment leur intention de partager ce qu'ils ont appris avec leurs collègues, ce qui montre qu'ils ont jugé l'atelier pertinent et utile.

Loreto : J'ai beaucoup aimé l'atelier et je vais prendre des idées d'ici, surtout les partager avec mes collègues. Parfois, on est un peu égoïste et on ne partage pas ces connaissances qui sont tellement riches. Et je pense que ça pourrait profiter aussi aux autres enseignants.

Finalement, des enseignants ont suggéré de faire du travail collectif au sein même des activités, par exemple, en faisant ensemble l'analyse du programme et le design d'une classe type pour tous les enseignants qui participent.

Dans cette section, nous avons fait la synthèse des réponses des enseignants aux questions d'évaluation de l'atelier. Ces questions ont été posées pour faire ressortir l'opinion des enseignants sur les critères d'évaluation mentionnés ci-haut. Dans l'ensemble, ils ont évalué les activités et les outils de façon positive, valorisant leur pertinence, leur clarté, leur cohérence et leur utilité au moment d'envisager un travail de contextualisation du programme d'enseignement d'histoire avec leurs élèves. Bien que l'ensemble de l'atelier ait été jugé favorablement par les participants, l'élément le plus valorisé demeure la capacité des instruments de faire réfléchir (collectivement), point sur lequel les enseignants se sont exprimés avec divers exemples. Concernant les éléments à modifier, les enseignants ont proposé d'apporter des changements seulement en ce qui a trait à la forme comme la réduction du nombre de questions ou la modalité du travail, sans toucher la structure de l'atelier.

4.8 Les zones de réflexion qui émergent de l'analyse de la démarche

Dans cette section, nous présentons les résultats de l'analyse des propos des enseignants pendant l'atelier. Dans les chapitres précédents, nous avons souligné que, pour aboutir à son objectif, la séquence d'activités devait promouvoir chez les enseignants des réflexions sur la pédagogie et sur l'enseignement comme discipline. Pendant l'atelier, les enseignants se sont exprimés, ont pris position et ont construit ensemble des réflexions sur divers sujets. À certains moments, leurs propos se sont concentrés sur des thèmes précis, autour desquels ils ont construit ensemble des réflexions et ils ont défendu leurs positions. Nous avons regroupé ces moments et, afin de les rendre plus visibles dans l'ensemble de leurs propos, nous les avons nommés des « zones de réflexion ». En cohérence avec la catégorisation proposée dans le cadre de références, ces zones de réflexions portent sur la pédagogie et sur la discipline. Toutefois, par la nature des activités proposées, une zone de réflexion concernant la diversité ethnoculturelle à l'école a également semblé émerger.

4.9 La zone de réflexion 1 : les réflexions à propos de la pédagogie

Nous avons défini les réflexions pédagogiques comme l'ensemble des idées, des questionnements, des associations, des définitions et des positionnements relatifs au processus d'enseignement. Ces réflexions touchent, entre autres, des thèmes comme les intentions et les finalités éducatives, les stratégies et les pratiques d'enseignement, la sélection et l'organisation des savoirs à enseigner et le rapport au savoir des élèves.

Les réflexions pédagogiques font partie de la dimension épistémologique de la contextualisation (Reinoso, 2012), moment où l'enseignant évalue les possibilités d'introduire un sens critique aux objectifs du programme, en fonction du contexte dans lequel il développe son travail d'enseignement. Nous présentons maintenant quelques exemples des réflexions pédagogiques qui se sont produites pendant l'atelier.

4.9.1 Les réflexions sur la pertinence des contenus à enseigner

Premièrement, les enseignants ont exprimé leurs préoccupations concernant la pertinence des contenus pour les élèves. Le constat général, c'est que les contenus du programme d'histoire tel qu'il existe actuellement ne sont pas très pertinents pour les élèves issus de l'immigration. Par exemple, selon Loreto, qui travaille au secteur des adultes, le manque de pertinence pourrait être associé au manque d'utilité des contenus dans la vie quotidienne de ses apprenants.

Loreto: Justement, j'étais à la question 12 [de la grille d'analyse] : À quoi sert cet apprentissage?... Je me suis questionnée énormément là-dessus! Il y a beaucoup de contenus qu'on enseigne mais dont je ne sais pas s'ils sont vraiment applicables à la vie quotidienne des étudiants (...).

Elle continue sa réflexion en se questionnant sur la pertinence des contenus de l'histoire nationale pour des élèves immigrants qui sont porteurs d'autres savoirs.

Loreto : (...) parler des personnages comme Bernardo O'Higgins, ou de n'importe quel personnage historique c'est très difficile, car on a entendu ça depuis qu'on est petits. Mais pour eux c'est la première fois... Peut-être par le nom des rues, ils peuvent savoir quelque chose (...) Je sens qu'il y a une curiosité, mais je ne sais pas s'ils veulent apprendre. Je sens qu'ils s'ennuient. Je pense beaucoup à mes classes, et ça ne marche pas toujours bien. J'essaie de les rendre amusantes pour eux, mais quand je vais chercher des informations sur eux, je vois un peu plus d'intérêt. Mais, l'histoire du Chili... je ne sais pas. Ils me demandent toujours, prof, quand peut-on voir l'histoire universelle? (...)

La participante souligne l'ennui des élèves et le manque d'intérêt que peut susciter le fait d'être forcé à apprendre un contenu vis-à-vis duquel ils n'ont pas des références proches. Elle reconnaît l'importance de l'introduction de certaines références depuis l'enfance (« on a entendu ça depuis qu'on est petits ») et la distance que peuvent ressentir les élèves immigrants par rapport aux contenus.

Dans le même ordre d'idées, Miguel remarque que le manque de pertinence peut venir précisément de ce manque de références des élèves, qui sont souvent confrontés à des concepts ou à des endroits qu'ils ne connaissent pas et qu'ils doivent imaginer.

Miguel : Il y a beaucoup du travail à faire, parce que, je pense parfois... j'ai des élèves du quartier qui sont allés au Nord... il y en a toujours un ou deux qui connaissent, qui me disent oui, dans le Nord il y a ça ou ça... Les élèves qui connaissent le Sud, ils sont un peu plus nombreux. Mais, que savent-ils, ou qu'imaginent-ils quand je dis Angleterre? Ou États-Unis? Ou l'île de Pâques? Même moi, je ne connais pas l'île de Pâques, alors... c'est difficile.

Si des facteurs comme le manque d'utilité ou de références peuvent nuire à la pertinence du contenu pour les élèves, le rôle de l'enseignant apparaît comme un élément central. Il y a chez certains participants une prise de conscience de l'impact

de l'action d'adaptation de l'enseignant dans le degré de proximité ou de distance entre les contenus et l'expérience des apprenants. Comme le signale Magdalena, la quête de pertinence passe par la volonté de l'enseignant et par sa capacité de «renverser »le contenu.

Magdalena : C'est intéressant parce que... à quel degré ils se rapprochent? Puis-je le faire approcher par ici? Je dois l'enverser pour pouvoir l'approcher. Ou, au contraire, je l'éloigne si je l'aborde de cette autre manière...

Cependant, les participants ont des opinions divergentes sur les modes de rapprochement entre le contenu et les expériences des élèves, ce qui se traduit par des postures différentes face à l'importance du contenu ou des méthodes d'enseignement. Par exemple, Roberto raconte qu'après avoir essayé d'innover avec les stratégies d'enseignement, il réalise l'importance de repenser aussi le contenu, c'est-à-dire, le « quoi enseigner »

Roberto : Ça fait 3 ans que j'enseigne. Quand j'étais à l'université, je pensais : je serai un enseignant différent parce que je parlerai des choses dont on ne parle pas souvent à l'école. Et après, j'ai réalisé que les élèves ne s'intéressent ni à l'un ni à l'autre. Alors ce que j'ai fait, c'est changer les méthodes d'enseignement. J'ai fait des jeux, des cartes, des boîtes avec des cadenas, des courses. Mais ça pourrait être fait avec n'importe quel contenu, et ce n'est pas grave. Et je me suis arrêté à ce point, comment rendre l'enseignement plus ludique. Mais je vois que ce n'est pas tout : il faut le rendre ludique mais aussi remettre en question le contenu.

Au contraire, Rodrigo croit que le fait de repenser conceptuellement un contenu n'est pas une garantie de proximité vis-à-vis des expériences ou des intérêts des élèves.

Rodrigo : Je pensais que seulement en incluant des sujets comme le racisme, ou l'histoire orale des femmes autochtones j'allais avoir l'attention des élèves. Et ce n'était pas comme ça. Ce n'est pas parce que

tu construis une problématique avec le contenu que c'est différent. Ce que j'avais c'était une classe différente au niveau conceptuel, mais après...

À travers la diversité des positionnements, il est possible d'entrevoir que les participants assignent un rôle central à l'enseignant dans l'adaptation ou la transformation des contenus pour l'apprentissage des élèves. Ce rôle est abordé notamment en relation avec les stratégies d'enseignement disciplinaire, puisque pendant la première section de l'atelier, les enseignants ont dû s'exprimer par rapport à l'affirmation suivante : « Si l'enseignant explique bien la matière, la source qu'il utilise n'est pas importante ». Une discussion sur le rôle de médiateur de l'enseignant devant la source s'est enclenchée, permettant aux participants d'exprimer leur position, mais aussi de changer le sens de leur propos à la lumière des opinions des autres. Ainsi, au début, Roberto soutenait le fait que les élèves devraient être outillés pour confronter la source par eux-mêmes et ainsi construire leurs propres interprétations. Alors, le rôle de l'enseignant serait d'enseigner ces procédures, mais sans donner une explication toute faite.

Roberto : (...) je pense qu'il faut que nous enseignions à l'élève à confronter la source, à extraire l'information et à être critique à propos de ce qu'il lit ou de ce qu'il voit, alors, ça ne peut pas dépendre de moi... Le plus important, ce n'est pas l'explication de l'enseignant, mais la capacité, l'habileté de l'enfant de prendre la source, de la transformer et de se faire sa propre opinion.

D'autres enseignants, comme Julia, pensent que le discours ou l'explication de l'enseignant est centrale, étant donné les capacités limitées des élèves pour comprendre les sources.

Julia : Peut-être que l'élève va prendre la source et qu'il ne va pas la comprendre... Alors, comment puis-je expliquer ... si l'élève lit la source, peu importe l'explication de l'enseignant, s'il ne sait pas bien lire, ou bien comprendre, alors, l'explication de l'enseignant est importante (...). Si

j'explique, si je raconte l'histoire... peut-être que ce sera la seule chose qu'il retiendra.

Après un moment de discussion, Julia en vient à changer le sens du concept d'« explication ». Pour elle, ce ne serait pas l'explication de la matière, mais le travail de médiation que l'enseignant fait avec la source.

Julia : On peut aussi voir l'explication comme la manière dont j'oriente le travail avec la source. Pas ma position sur le contenu.

Sur ce point, Rodrigo intervient en mettant l'accent sur l'importance du travail que propose l'enseignant avec la source. Il rejette l'idée de laisser les élèves affronter les sources tout seuls. Il défend le rôle de l'enseignant à titre d'acteur qui propose un certain type de regard sur le matériel d'enseignement, c'est-à-dire, la médiation de la source, qui peut aussi avoir un positionnement sous-jacent.

Rodrigo : Pour moi, c'est vrai. C'est très important comment l'enseignant travaille avec la source. Si on travaille sans problématisation, sans poser de questions pour interroger la source... alors la source peut dire n'importe quoi. Je vais donner un exemple concret (...) On était en train d'étudier la période coloniale, et je voulais travailler le racisme. Je ne travaille pas avec le texte d'étude parce que je pense qu'il est colonialiste. Donc, j'ai apporté à la classe un texte d'étude de 1987. Et j'ai montré aux élèves comment était présenté le thème de la race et de la racialisation pour la période coloniale. Et le texte était raciste. Mais, si je ne l'avais pas abordé comme un problème, probablement qu'ils auraient compris que le texte disait la vérité. Alors, la source ne peut pas être plus importante que le problème qu'on pose (...)

Finalement, Roberto change sa position, en réalisant le caractère inévitable de la médiation de l'enseignant.

Roberto : Oui, c'est vrai que c'est moi qui pose les questions. Alors, le degré d'intervention est quand même élevé. Même si je n'explique pas la source, je dirige l'activité...

4.9.2 Les réflexions sur le travail curriculaire

En plus de la discussion sur le rôle de l'enseignant dans la classe d'histoire, les participants se sont exprimés sur le travail curriculaire nécessaire à la préparation de l'enseignement. Ils ont présenté différents exemples sur le sujet, les leurs ou ceux de leurs collègues, en laissant voir la diversité des manières d'utiliser, ou de ne pas utiliser, le programme comme référence pour la planification.

Magdalena : Je dirais que c'est copier-coller. Je ne crois pas qu'il y ait une contextualisation, une réflexion, etc. En tout cas, ce ne sont pas tous qui le font comme ça. Je pense que, sur 13 enseignants à mon école, on est au moins 4 qui révisons le programme, ce qu'il dit... Il y en a d'autres qui ne le regardent pas parce qu'ils disent le connaître (...) et il y a un pourcentage qui est indifférent. Il leur reste 3 ans avant de prendre leur retraite alors ils répètent les mêmes choses depuis 10 ans.

On voit que, pour les participants, l'engagement au moment d'utiliser et de retravailler le programme varie en fonction de l'expérience professionnelle et de l'intérêt. La fréquence et l'intensité de ce travail peut aussi varier d'un enseignant à l'autre, comme le signale Roberto.

Roberto : Alors... je pense que le programme il faut le voir une fois, très méticuleusement, au début, et après, seulement le revisiter... Pour moi, ça m'oriente, ça me donne un peu les thèmes, les apprentissages visés, mais après, il y a le travail personnel, créatif... Je crois que de le travailler une fois bien, ça suffit.

Bien qu'il soit vu comme une guide et une orientation pour les enseignants, le programme prescrit demeure obligatoire dans toutes les écoles reconnues par le ministère de l'Éducation. Cette tension entre obligation et autonomie est aussi matière à discussion entre les participants.

Miguel : J'aimerais que chaque enseignant décide ce qu'il veut enseigner, mais je ne pense pas que comme ça on peut assurer une base commune d'apprentissages. Pour cette raison, il y a les instruments de l'État, parce

que l'État veut que les élèves apprennent ce qui est dans le programme, et chaque fois, ils essaient de donner plus d'autonomie mais... Je ne pense pas que ce soit une mauvaise idée, le programme. Mais, de toutes manières, la façon d'enseigner est très variable d'un prof à l'autre. Ça ne me dérange pas de travailler avec le programme, ce qui me dérange, c'est la vérification par le biais des tests standardisés.

Ce qui semble se dégager de cet extrait, c'est que le désir d'autonomie professionnelle trouve des limites importantes dans les mécanismes de vérification imposés par le Ministère, à savoir, des tests standardisés annuels pour les élèves. Une autre limite peut venir des équipes-écoles elles-mêmes qui, poussées par l'injonction d'obtention de bons résultats aux tests, uniformisent la planification, laissant peu d'espace à l'autonomie des enseignants.

Julia : Je pense que nous savons très bien ce qui fonctionne... mais parfois, le coordinateur pédagogique vient et il te dit quoi faire... Je me dis, si on sait ce qu'on fait, on devrait pouvoir être autonomes... Je pars du fait que nous avons fait des études, que nous sommes des professionnels... et il y a plusieurs écoles qui ne te permettent pas ça. Ils te disent : c'est comme ça que tu vas travailler. Ils te mettent des bâtons dans les roues et ils te donnent les planifications toutes faites. Alors, où est ton travail à toi?

Dans cette section, nous avons illustré la zone de réflexion pédagogique et la manière dont celle-ci s'est manifestée dans le discours des enseignants tout au long de l'atelier. En général, le travail curriculaire est considéré comme une action très importante pour assurer la pertinence et le sens critique des apprentissages des élèves. Ainsi, l'enseignant est appelé à faire le tour des contenus, et ne pas seulement copier-coller ou se laisser guider par le texte d'étude. Pour y arriver, l'enseignant doit faire preuve d'une grande volonté, ce qui n'est pas évident (les enseignants ne sont pas tous disposés à agir de la sorte), mais surtout il faut que des conditions particulières soient présentes, par exemple un système qui reconnaît l'autonomie des enseignants.

4.10 La zone de réflexion 2 : les réflexions à propos de la discipline

Nous avons précédemment défini les réflexions disciplinaires comme l'ensemble des idées, des questionnements, des associations, des définitions et des positionnements relatifs à la discipline d'enseignement. Dans cette catégorie sont incluses, entre autres, les idées sur les intentions et les objectifs de l'enseignement de la discipline, sur la nature du savoir disciplinaire, sur les méthodes propres à la construction de connaissances dans le domaine et sur certains débats disciplinaires, notamment ceux qui sont issus des divers courants historiographiques.

L'importance des réflexions disciplinaires pour la contextualisation du programme d'enseignement est associée au rôle capital de l'enseignant pour mettre en évidence les récits historiques contenus dans le programme. Ainsi, toute remise en question des traits nationalistes, euro-centriques ou patriarcaux dans les récits promus par le programme peut devenir un levier pour la construction des récits alternatifs pertinents et sensibles aux bagages culturels des élèves issus de l'immigration régionale.

4.10.1 Les réflexions sur le récit historique hégémonique

L'analyse des discours des enseignants fait émerger des exemples qui illustrent les thèmes abordés dans la zone de réflexion disciplinaire. Premièrement, nous dirons qu'à l'aide des questions proposées dans la grille d'analyse du programme, les enseignants se montrent prêts à repérer et à questionner l'absence des perspectives issues de groupes minorisés, tels que les femmes, les enfants, les autochtones et les membres de la classe ouvrière.

Par exemple, les participants signalent que, poussés par le ministère de l'Éducation à considérer des perspectives diverses dans leur enseignement, certains enseignants ont recours à certains mécanismes comme celui d'inclure dans la matière de classe une héroïne au lieu d'un héros. Les enseignants qui participent à l'atelier critiquent ces

modes « superficiels » d'inclure le genre dans une perspective historique, et mettent en valeur la construction des récits historiques alternatifs fondés sur une compréhension plus critique de la catégorie de genre.

Magdalena : Si je parle dans la logique du récit officiel, je dois parler d'une femme qui est blanche, qui est riche, qui est *criolla* (fille des espagnols née en Amérique avant l'Indépendance). Et la prof me dit, pour eux [Le ministère] il suffit de dire ça. Alors, ici [dans cette démarche], on ne le fait pas comme ça, mais à partir des concepts.

Ici, l'enseignante semble avancer l'idée que, pour elle, parler d'une femme blanche et aristocrate ne serait pas pertinent pour le type de récit qu'elle veut construire, car en agissant ainsi on ne sort pas du récit officiel. On ne fait que remplacer un type de personnage (le héros) pour un autre (l'héroïne) qui possède les mêmes traits, mais qui appartient à un autre sexe. Dans le même ordre d'idées, un autre enseignant fait une remarque similaire, en croisant également les catégories de genre, de classe et de race, pour souligner le fait que les sujets historiques les plus visibles sont des hommes blancs de l'élite.

Miguel : (...) pas de genre. Au XIX^e siècle, c'était comme s'il n'y avait pas de femmes. On ne les voit pas jusqu'à la période de la "question sociale" (début XX^e siècle), alors je fais remarquer ça aux élèves : Où sont les femmes? Il n'y en avait pas? Et des enfants? Ils n'apparaissent pas. Tous les processus sont centrés dans les élites, les hommes blancs des classes favorisées. La "question sociale" apparaît quand les pauvres se font entendre. Là, ils apparaissent comme acteur social, le prolétariat.

Cet extrait permet de voir que, d'après ce participant, le statut du sujet historique des classes ouvrières se gagne à partir des actions de visibilité (dans ce cas, les manifestations sociales). Finalement, le même enseignant affirme que l'absence des autres voix constitue aussi un enjeu quand on parle des peuples autochtones.

Miguel : Je vois qu'on parle de la conquête de l'Araucanía (région du Sud du Chili) (...) mais dans le texte je ne vois pas la perspective du peuple mapuche. En somme, la conquête de l'Araucanía était la réduction des Mapuches à vivre dans certains territoires, et l'incorporation de toute la région au territoire "national". L'île de Pâques... rien! Je pense que, parce que je suis curieux j'ai cherché pourquoi l'île de Pâques est chilienne (...) Il manque... les voix des conquies, des perdants. Comme dans tout processus historique, à vrai dire...

Les « perdants », dans ce cas-ci, ce sont des groupes autochtones qui ont été incorporés de force au territoire de la nation en construction qu'était le Chili au XIX^e siècle. Toutefois, il finit son commentaire en généralisant l'absence de la perspective de l'autre à plusieurs phénomènes historiques.

4.10.2 Les réflexions sur les périodisations

Une autre dimension des réflexions disciplinaires est la remise en question des périodisations proposées par le programme d'histoire et le récit qui y est sous-jacent. Disons que dans le programme, l'une des unités de contenu est la « Consolidation de la République », en référence au récit historiographique traditionnel qui soutient que, après l'indépendance en 1812, la République du Chili « se consolide » par l'incorporation ou l'occupation des territoires au Nord et au Sud, et par la rédaction de la Constitution politique de 1833 (Villalobos, 2011). Dans cette vision, l'idée sous-jacente est celle d'un système politique qui se construit et se consolide d'un seul coup, éliminant ainsi l'idée de construction permanente des systèmes sociopolitiques dans lesquels nous vivons.

Miguel : Consolidation de la République...ça peut entrer dans plusieurs périodes. Au XIX^e siècle, nous avons l'autoritarisme conservateur, les réformes libérales, le parlementarisme, le présidentielisme interrompu par des dictatures militaires... La consolidation de la République, je pense que ça arrive jusqu'à... (hésite). Je ne m'étais jamais vraiment demandé ça : quand peut-on effectivement dire que la République s'est consolidée?

L'enseignant connaît la périodisation proposée par le programme et il est capable de nommer chronologiquement la suite des modes d'organisation politique présents au XIX^e et XX^e siècles. Toutefois, la question le déstabilise et l'interpelle. Il en vient à questionner le titre même de l'unité. Cette réflexion peut mener à une perspective plus ouverte des constructions sociopolitiques, surtout en considérant la trajectoire historique des pays latino-américains soumis à des dictatures militaires au cours des 50 dernières années.

4.10.3 Les réflexions sur le caractère institutionnel du récit enseigné à l'école

La prédominance de la vision politico-institutionnelle dans l'histoire scolaire est aussi un enjeu mentionné par certains enseignants. En effet, plusieurs d'entre eux sont conscients de la place qu'occupe l'histoire de l'État dans le programme.

Miguel : Je dis toujours aux élèves que ce qu'on apprend, c'est l'histoire de l'État, qu'en somme, c'est ça l'histoire scolaire, la justification de l'existence de l'État, sa construction, les processus... de comment nous sommes devenus ce qu'on est, et ce qu'ils veulent qu'on soit. Ce processus est vu comme une progression, comme un parcours avec une direction claire. Et là, j'essaie de leur faire voir que ce n'est pas si linéaire, qu'il y a des mouvements, des ruptures, qu'il y a des pays qui ont pris d'autres chemins... que ce n'est pas... le conte de fées. Et le récit, c'est ça, comment l'État a été formé (...).

Par ces paroles, Miguel se montre critique envers l'idée d'un État construit d'un seul coup et sans opposition. Il dit qu'il essaie de montrer aux élèves qu'il est possible de voir cette histoire autrement. Dans la même veine, Roberto suggère que l'apprentissage d'une histoire à caractère politico-institutionnel est associé à la mémorisation des dates et des personnages.

Roberto : Je pense que... ils ont essayé de mettre un accent sur la diversité de sources. Par exemple, maintenant tu peux utiliser le travail de Salazar (histoire sociale) comme manière d'aller regarder davantage les processus sociaux et pas seulement les processus politiques. Cependant,

les objectifs, les habiletés sont toujours centrés sur l'aspect politique. Ils visent à ce que les élèves aient des connaissances mnémotechniques (...)

Bien que l'inclusion des sources qui parlent des processus sociaux permette de nuancer cette vision de l'apprentissage historique, les participants continuent de voir que, en général, l'histoire scolaire demeure étatique et que cela peut avoir des conséquences sur l'apprentissage des élèves.

Magdalena : Quand tu dois passer par une période historique... c'est linéaire, et tu dois passer par une vision très politico-institutionnelle, tout l'État construit par Portales, la construction de l'État au XIX^e siècle... Ça c'est très ennuyant pour les élèves chiliens aussi... parce que ce n'est pas que ce soit abstrait, mais... comment puis-je créer les conditions pour qu'ils se situent dans ce moment-là? Moi, j'aime l'histoire de la République, mais à partir du regard du peuple, des secteurs populaires, le banditisme paysan de l'époque et comment ces acteurs ont été exclus de cette construction... Et avec ça, on peut faire le lien avec le présent... mais imagine-toi, eux... Je vois parfois leurs visages et je pense, non! Ça ne va pas! Parce que ça n'a ni sens ni pertinence... Après, je me demande, qu'est-ce qui n'est pas pertinent? Le processus? Le contenu? La manière de l'aborder? (...)

Les propos de cette enseignante montrent que la pertinence du contenu pour les élèves, autant les Chiliens que les élèves issus de l'immigration, peut certainement passer par le caractère politico-institutionnel du récit, mais aussi par la distance temporelle qui sépare la période étudiée du présent, par les acteurs et les perspectives qui sont représentés ou par la manière dont l'enseignant aborde les contenus.

Pour finir avec les réflexions disciplinaires, nous exposons l'opinion d'un enseignant face à l'affirmation « À l'école on privilégie seulement une vision de l'histoire ».

Roberto : Je pense que ça dépend beaucoup de l'enseignant... Au final, on montre quand même une version, parce qu'il y a encore de la peur à voir l'histoire comme une construction collective, avec les élèves. Alors, on finit par être unidirectionnel. Tout va de l'enseignant vers la classe.

Pour que ça ne soit pas “une version” de l’histoire, seulement la version classique, on va dire “l’histoire des vainqueurs”, il faut la possibilité d’une création historique différente.

Dans cet extrait, le diagnostic de Roberto est un bon exemple pour nous faire remarquer que, même si l’enseignant propose des récits alternatifs qui ouvrent les perspectives des élèves face aux objectifs du programme, l’unidirectionnalité de ce processus devrait également être remise en question. Ainsi, l’idéal serait que l’enseignant prenne aussi un autre rôle, plus comme médiateur des constructions narratives des élèves que comme émetteur des récits, aussi critiques soient-ils.

4.11 La zone de réflexion 3 : les réflexions à propos de la diversité ethnoculturelle à l’école

Une troisième zone de réflexion a également émergé de notre analyse. En effet, nous avons pu dégager, par l’analyse du discours des participants, certains moments qui révèlent leur positionnement par rapport à certains enjeux relatifs à l’éducation en contexte de diversité culturelle. Les échanges liés à la première section de la démarche sont particulièrement révélateurs à cet égard, puisque certaines affirmations qui étaient soumises aux participants dans le cadre de l’activité d’explicitation des croyances facilitaient grandement l’expression de ce positionnement.

4.11.1 Les réflexions sur les célébrations interculturelles à l’école

Premièrement, l’affirmation à propos de l’impact des fêtes multiculturelles sur l’intégration des élèves immigrants déclenche des prises de position et des questionnements chez les enseignants. Ils signalent tous que, bien que ce type d’événement suscite l’intérêt de la communauté scolaire, l’objectif d’intégrer les élèves immigrants n’est généralement pas atteint. D’une part, précisent-ils, la nature sporadique et brève de ce type de rencontre ne permet pas de faire un travail de longue durée. Il s’agit là de la principale critique des enseignants, qui préféreraient la

mise en place d'activités ou de processus continus, qui s'étalent sur l'année entière. Ils soulignent également le caractère « folklorique » que prennent ces événements, ce qui, selon eux, témoigne d'une certaine superficialité, malgré un désir de rapprochement interculturel.

Julia : (...) C'est une exhibition. Quand j'amène mes élèves plus petits, c'est comme, oui, c'est joli, ça peut attirer leur attention, mais ce n'est pas plus que ça. Ce n'est pas une intégration...

Pour faire les choses autrement, les enseignants reconnaissent qu'il faudrait repenser la manière dont ce type de célébration est organisé. Dans certains cas, il semble même que ces fêtes soient organisées exclusivement par les élèves immigrants, laissant les autres acteurs de la communauté scolaire dans le rôle de spectateurs ou d'invités. Loreto parle ainsi du jour du drapeau haïtien à l'école des adultes.

Loreto : Pour nous, c'est génial, comme une fête style réveillon du jour de l'An. On danse et tout. Mais l'étudiant chilien n'y va pas, alors, je ne sais pas si vraiment il y a une intégration... car c'est une fête faite par eux [les apprenants Haïtiens] pour nous [le reste de la communauté scolaire]

C'est dans ce sens que les enseignants avancent qu'une reformulation de l'événement serait nécessaire. Dans le même ordre d'idées, Magdalena se questionne sur le fait que les élèves soient forcés à représenter des aspects folkloriques de la culture qu'on leur assigne. Elle se demande sur quelles bases les élèves d'un tel pays doivent forcément représenter leur culture et s'il serait possible d'accepter qu'un élève représente un autre pays que le sien ou une autre culture que la sienne.

Magdalena : (...) il y a une tendance, à chaque exposition folklorique ou gastronomique, que ce soit un peu comme le ghetto, c'est à dire, vous, les Haïtiens, vous allez montrer Haïti. Vous, les Vénézuéliens, vous faites le Venezuela. Alors, on enferme les élèves et on ne se demande jamais, nous les enseignants, comment on peut aborder ça pour briser les ghettos qui se forment dans les écoles? Alors... Est-ce que le problème, c'est la fête en

soi ou la manière dont on la conçoit? Parce que si on le pense comme ça, alors, que les Boliviens fassent Bolivie... mais évidemment qu'on ne va pas les intégrer, parce qu'on répète... Et quoi dire de la décision des élèves? Qu'est-ce qui se passe s'il ne veut pas représenter Haïti, s'il veut faire une autre chose? Et si moi, je ne veux pas représenter le Chili? (...)

L'esprit qui, selon eux, devrait animer les fêtes ou les rencontres interculturelles est synthétisé ici par Miguel, qui plaide pour une intégration « réelle » et plus « authentique ».

Miguel : Idéalement, ça ne devrait pas être un événement pour la *checklist*, pour que tout le monde voit que nous sommes “super multiculturels”, mais pour promouvoir l'horizontalité entre les cultures, qu'on ne soit pas si ségrégués, qu'on ne remarque pas comme ça les différences, qu'il y ait une intégration plus réelle, plus sincère.

4.11.2 Les réflexions sur l'apprentissage et sur la culture scolaire du pays d'origine

Lorsque les enseignants sont interrogés quant aux éventuelles différences dans la manière d'apprendre des élèves immigrants et des élèves chiliens, ils affirment que ces différences existent mais qu'elles répondent aux cultures scolaires desquelles sont issus ces élèves et qui peuvent façonner leur manière d'apprendre. Par exemple, un enseignant raconte sa difficulté à faire participer activement les élèves originaires d'Haïti en classe.

Rodrigo : Pour moi, c'était difficile à combattre... le fait qu'ils soient plus actifs en classe. Parce que nos propres étudiants nous ont raconté, que là-bas, c'était un manque de respect de poser des questions à l'enseignant. Si t'avais des doutes, ça voulait dire que tu laissais entendre que l'enseignant n'avait pas bien expliqué la matière. Alors, c'était mal vu de demander à l'enseignant... Alors, là, tu as une manière différente d'apprendre, parce qu'ici, à l'école, c'est normal de discuter, de demander... “prof, je n'ai pas compris ceci ou cela, pouvez-vous le réexpliquer?” Alors, oui, il y a des manières différentes d'apprendre.

Dans ce cas, les enseignants mentionnent que la communication directe avec les élèves s'avère une manière de comprendre la raison de leurs comportements en classe et que cela ouvre la porte aux ententes entre les deux. Ainsi, quand vient le temps de comparer les cultures scolaires, le discours des enseignants ne révèle pas nécessairement de jugements négatifs. Bien au contraire, quand ils comparent ces cultures scolaires avec la leur, Julia juge « que les écoles chiliennes sont plus behavioristes », car avec 45 élèves « il faut maintenir l'ordre », et peut-être qu'ailleurs les écoles sont des espaces différents.

Julia : Ils arrivent avec une autre culture... Les enseignants sont différents... Les manières de traiter sont différentes. Ici, toutes les écoles sont différentes, je sais. Mais, en général, on a 45 élèves par classe, et alors les classes sont plus behavioristes, parce qu'il faut maintenir l'ordre. Peut-être qu'ils viennent d'écoles où c'était moins... peut-être qu'ils travaillaient différemment.

À partir de ces exemples, nous avons voulu montrer que les outils de l'atelier ont permis de faire émerger des positionnements et des opinions. Ils ont également fait réfléchir les enseignants à certains enjeux de leur enseignement, de l'histoire comme discipline et de l'éducation en contextes interculturels. Bien que certains commentaires soient isolés, c'est-à-dire qu'ils ont été émis sans nécessairement générer une discussion avec les autres participants, la plupart se font dans le cadre de conversations animées.

Afin de mieux comprendre la portée de ces zones de réflexion, il est important de souligner le fait que les opinions de tous les participants à la démarche semblent être orientées vers des visions critiques de la pédagogie, de l'histoire savante et scolaire et de l'interculturalisme à l'école. Ceci est perceptible, par exemple, quand ils critiquent l'enfermement des élèves dans une vision folklorique de la culture, quand ils comprennent l'importance de la culture scolaire plutôt que des aspects

psychologiques individuels de l'élève, quand ils reconnaissent les problématiques de la pauvreté et du racisme.

Le prochain chapitre discutera de ces résultats, en mettant en exergue la manière dont ils nous éclairent sur la question centrale de cette recherche.

CHAPITRE V

LA DISCUSSION

Le présent chapitre fait un retour sur la question et sur les objectifs de recherche à la lumière du cadre de référence, mais aussi du processus de conception et de mise à l'essai mené, qui comporte des décisions pédagogiques et techniques.

Dans le chapitre I, nous avons montré qu'au Chili, les connaissances et les compétences pour enseigner aux élèves issus de l'immigration n'étaient pas encore enseignées dans les processus de formation initiale, ni accompagnées par des processus de formation continue pour les enseignants. Nous avons ensuite argumenté que la mise en place d'une recherche-développement pourrait contribuer à combler ce manque, compte tenu de la présence grandissante d'élèves issus de l'immigration dans les écoles chiliennes (Joiko et Vásquez, 2016). Alors, convaincu du fait que la recherche peut contribuer à construire une offre de formation qui répond de façon adéquate aux besoins des enseignants, nous avons basé le présent projet sur la question suivante : quelles activités formatives pourraient soutenir les enseignants dans la contextualisation du curriculum d'histoire? Pour répondre à cette question, cette recherche-développement a eu pour objectif la conception, la mise à l'essai et l'évaluation d'un atelier de formation sur la contextualisation curriculaire en classes multiculturelles auprès d'enseignants d'histoire du secondaire. Les résultats présentés dans le chapitre précédent sont synthétisés dans le tableau suivant :

Objectifs spécifiques	Résultats
Concevoir un atelier de formation sur la contextualisation curriculaire en classe d'histoire pour des enseignants du secondaire	Atelier de formation en cinq étapes Étape 1 : Autour de l'explicitation des croyances et des opinions Étape 2 : Autour de l'analyse du contexte d'intervention Étape 3 : Autour de la mise en dialogue du programme d'histoire et de la réalité des élèves Étape 4 : Autour de la planification d'une activité d'apprentissage Étape 5 : Évaluation de l'atelier *Pour le détail des outils, voir Annexe A
Mettre à l'essai l'atelier auprès d'un groupe d'enseignants d'histoire du secondaire	- Différences entre le déroulement envisagé et le déroulement réel - Atelier bien évalué par les participants. Suggestions de modification.
Évaluer l'atelier à partir des résultats de la mise à l'essai	Les activités proposées génèrent chez les enseignants des réflexions associées à la dimension épistémologique de la contextualisation : - Réflexions sur la pédagogie (pertinence des contenus, travail curriculaire) - Réflexions sur la discipline (périodisations, récit historique hégémonique, récit institutionnel) Aussi, les activités font émerger des réflexions plus larges sur la diversité ethnoculturelle à l'école.

Tableau 5.1 Synthèse des résultats à partir des objectifs spécifiques de la recherche

Suivant cette présentation des résultats, et afin de structurer la discussion, nous examinerons ceux-ci en fonction des objectifs spécifiques de la recherche, ce qui nous permettra d'évaluer dans quelle mesure ces deux éléments entrent en dialogue pour nous approcher d'une réponse provisoire à la question proposée. Les limites du présent travail seront exposées à la fin du chapitre.

5.12 Un retour sur les objectifs de recherche

Dans cette section, nous mobilisons des éléments du cadre de référence afin de discuter dans quelle mesure la recherche menée et les résultats obtenus ont permis de répondre aux objectifs.

5.12.1 Concevoir un atelier de formation sur la contextualisation curriculaire en classe d'histoire pour des enseignants du secondaire

Tel que décrit dans la section de résultats, l'atelier proposé aux enseignants était structuré en différentes étapes dont les objectifs étaient reliés aux dimensions de la contextualisation issues du cadre de référence. À chacune de ces étapes, différents outils ont été offerts : ils ont été créés avec l'intention de provoquer chez les enseignants des questions nouvelles et de susciter, grâce à ces mêmes questions, le dialogue entre eux. Ces outils étaient de deux ordres : théorique et pratique. Les documents de travail proposés (Voir Annexe A) étaient des outils théoriques, dans lesquels la chercheuse a tenté de synthétiser des concepts ainsi que certains faits saillants issus des recherches sur les différents thèmes abordés. Les documents de travail présentés pendant l'atelier (par exemple, sur les croyances des enseignants, sur les *funds of knowledge* et sur les récits historiques) correspondent à ce type d'outil, qui visait le transfert des connaissances ainsi que la construction d'une base conceptuelle commune. Les outils pratiques, comme les cartes pour l'explicitation de croyances, les outils de la *Metodología autobiográfica extendida* (Esteban-Guitart,

2012) et la grille d'analyse du programme, proposaient des tâches spécifiques aux enseignants.

En portant un regard sur le processus de conception, la construction des outils pour la formation des enseignants a exigé, en premier lieu, d'éclairer le concept central de la recherche et d'essayer de le rendre opérationnel pour accompagner le travail des enseignants d'histoire. À cet égard, nous avons voulu nous approcher d'une définition qui met l'accent sur le caractère intellectuel et professionnel du travail d'enseignant, tel que nous l'avons présenté au chapitre II.

Ainsi, selon notre cadre de référence, le caractère épistémologiquement fondé de la contextualisation est donné par « le développement d'un type de pensée qui interroge, questionne et confronte » (Reinoso, 2012, p. 42). En effet, pour atteindre l'objectif de la contextualisation, à savoir, donner un sens critique aux contenus et aux intentions curriculaires, l'enseignant s'engage dans un processus qui va au-delà de la « traduction », pour cibler la « resignification sociale du curriculum », c'est-à-dire l'interprétation suivie d'une proposition alternative. Nous avons également soutenu que cette perspective conceptuelle pourrait être un outil précieux pour l'approche interculturelle critique en éducation (Tubino, 2005; Walsh, 2010). En effet, si l'interculturalité exige de dévoiler les traits colonialistes qui persistent dans la société et qui teintent les relations entre groupes ethniques et si le programme prescrit garde encore certains éléments de ce type, alors le rôle de l'enseignant dans le processus de contextualisation n'est pas seulement de « rendre enseignable » le texte curriculaire (Tardif et Lessard, 1999). Au contraire, c'est à cette étape du processus que l'enseignant peut marquer un tournant par l'enseignement des récits historiques alternatifs ou encore, par la construction, avec les élèves, des récits qui leur soient propres et pertinents.

En conséquence, interpréter et resignifier le programme d'enseignement passe nécessairement par le fait de dévoiler sa nature sélective et prescriptive, c'est-à-dire, prendre conscience du fait que les contenus enseignés à l'école ne sont pas neutres, mais qu'ils répondent à des critères politiques, culturels, scientifiques et autres. En classe d'histoire en particulier, offrir un enseignement situé et sensible aux expériences et aux contextes de vie des élèves exigerait des enseignants la reconnaissance des récits historiques présents dans le programme, puis des actions pour confronter ce récit, le transformer ou montrer ses lacunes en termes de représentation des groupes minorisés. Dans la séquence d'activités expérimentée, notamment à l'étape 3 (Autour de la mise en dialogue du programme d'histoire et de la réalité des élèves) et à l'aide de la grille d'analyse du programme, nous avons proposé que ceci pouvait se faire en incluant des sources qui représentent des acteurs souvent exclus du récit hégémonique (enfants, femmes, groupes racisés, classe ouvrière). Ceci pourrait également se faire par la proposition d'autres échelles pour aborder des phénomènes historiques (histoire locale ou communautaire, histoire latino-américaine plutôt qu'européenne) ou par le traitement des concepts associés à l'interculturalisme critique (colonialité, décolonialité, race, classe, genre, etc.).

Finalement, nous voudrions signaler que la manière d'aborder le concept de contextualisation curriculaire dans la présente recherche s'éloigne des définitions qui individualisent les apprenants et les enferment dans leur différence. Dans la perspective que nous avons adoptée, offrir un enseignement pertinent n'est pas forcément lié à la prise en compte des styles d'apprentissage des élèves, ni à l'inclusion d'événements de l'histoire politico-institutionnelle de leur pays d'origine. Au contraire, comme nous l'avons vu à l'étape 2 (Autour de l'analyse du contexte d'intervention), par le biais de la *Metodología autobiográfica extendida (MAE)* (Esteban-Guitart, 2012), l'approche proposée dans l'atelier correspond à essayer de comprendre de façon large et complexe les contextes dans lesquels se déroule la vie des élèves.

5.12.2 Mettre à l'essai l'atelier auprès d'un groupe d'enseignants d'histoire du secondaire

Après le design d'une séquence d'activités et la création d'outils pour stimuler la réflexion concernant la contextualisation du curriculum en classe d'histoire, la mise à l'essai s'est déroulée dans un contexte réel, c'est-à-dire qu'un atelier de formation pour enseignants d'histoire du secondaire a été offert aux participants intéressés. Nous avons conscience des différences parfois importantes qui existent entre le déroulement envisagé et le déroulement réel de chacune des étapes de l'atelier, qui sont abordées en détail dans la section de résultats et qui constituent aussi des limites de cette recherche. Cependant, nous soulignons l'importance du format de cette mise à l'essai qui offre des opportunités autant pour la chercheuse que pour les participants. D'une part, l'atelier a aidé la chercheuse à expérimenter les activités dans un contexte réel et, ainsi, à obtenir des pistes de modification et, d'autre part, les enseignants ont appris, échangé et réfléchi à propos de leurs pratiques respectives et ils ont reçu le cahier d'outils. Comme en témoignent les résultats de l'évaluation faite par les participants (voir section Résultats de l'évaluation, au chapitre IV), ce type d'espace formatif est très valorisé dans un contexte où l'offre de formation continue gratuite pour les enseignants reste centralisée par le ministère de l'Éducation (CPEIP, 2018) et circonscrite aux lignes directrices qui lui sont propres.

À la fin de l'atelier, les enseignants participants ont été invités à porter un regard évaluatif sur l'ensemble de l'expérience et à s'exprimer à propos de différents critères qui visaient l'amélioration de l'atelier de formation. Nous avons constaté que les enseignants ont proposé des modifications qui concernent davantage le devis pédagogique et le devis médiatique que le devis des connaissances. Les concepts et l'idée centrale de l'atelier, ainsi que les sujets abordés aux différentes étapes semblent pertinents pour eux. Réduire le nombre des questions et donner un caractère collectif (plutôt qu'individuel) aux tâches proposées sont les deux pistes de modification les plus importantes que les enseignants ont suggérées à titre d'amélioration. La première

reflète le temps trop long qu'a pris le déroulement de l'atelier. La deuxième découle de l'importance accordée aux échanges entre participants, pour aboutir à un produit final élaboré en commun.

Même en prenant en considération l'évaluation positive de la démarche, nous avons conscience du caractère partiel de cette évaluation, puisque la deuxième partie, correspondant à la dimension pratique de la contextualisation curriculaire, n'a pas été abordée.

5.12.3 Évaluer l'atelier à partir des résultats de la mise à l'essai

Les résultats obtenus lors de la mise à l'essai, notamment les propos des participants à chacune des activités, montrent de quelle manière la séquence d'activités développées a favorisé l'émergence de réflexions de différents ordres chez les enseignants participants. Ces réflexions se font particulièrement visibles quand ils sont invités à prendre position face à certains enjeux ou à certaines controverses (par exemple, si les fêtes multiculturelles favorisent l'intégration des élèves issus de l'immigration), quand ils doivent répondre aux questions pour lesquelles ils ne sont pas toujours prêts à répondre (par exemple, identifier le récit historique sous-jacent à un objectif d'apprentissage) ou quand ils doivent répondre à des questions qui les font sortir un peu de la routine (par exemple, quelle est l'utilité de ce contenu dans la vie des élèves?).

Le caractère collectif de l'atelier et le partage des idées qui s'est produit a favorisé aussi la construction de ces réflexions, puisqu'il n'y avait pas toujours de consensus par rapport à certains sujets. On peut penser par exemple au rôle de l'enseignant comme médiateur des sources historiques, sujet sur lequel les enseignants avaient des positionnements divergents. Dans ce même cas, c'est le dialogue entre certains participants qui a aidé à nuancer ou à modifier leurs propres conceptions : rappelons-nous du cas de Roberto qui, au début, soulignait l'importance de l'accès direct des

enfants à la source, mais qui, après les interventions de Julia et de Rodrigo, a nuancé sa position en admettant le rôle de l'enseignant (p. 98).

Certaines idées qui entrent dans ce que nous avons nommé la « zone de réflexion sur la pédagogie » montrent notamment les difficultés et les résistances auxquelles font face les enseignants lorsque vient le temps de mettre en œuvre des pratiques novatrices de travail curriculaire ou de porter un autre regard sur le programme. Le récit de Magdalena (p. 98) sur les attitudes de ses collègues illustre de quelle manière les motivations et l'étape de la carrière professionnelle influencent le rapport au programme et l'intérêt à proposer des innovations. De la même manière, la discussion sur l'autonomie nécessaire pour développer des propositions alternatives au programme prescrit est aussi révélatrice des problèmes du système éducatif chilien, basé sur l'exigence de redditions de comptes et sur la standardisation (Falabella, 2014). À cet effet, le propos de Miguel (p. 99) montre de quelle manière l'exigence de résultats aux tests standardisés limite l'autonomie des enseignants pour proposer d'autres lectures du programme, effets pervers qui ont été reconnus par des études qui se penchent sur les conséquences de l'implantation des logiques d'*accountability* en éducation (Falabella, 2014).

À propos de la « zone de réflexion sur la discipline », les questions proposées dans les outils ont favorisé, chez les enseignants participants, la remise en question du récit qu'ils qualifient d'officiel ou d'institutionnel, qui exclut les femmes, les autochtones et les classes défavorisées et qui est centré sur l'institutionnalité politique. Par exemple, Magdalena parle de l'exclusion des classes populaires pendant la naissance de la République, et Miguel souligne l'absence de la perspective des groupes autochtones sur l'occupation de leur territoire au XIX^e siècle. Les conséquences sur la pertinence de ces apprentissages pour les élèves sont évidentes pour les participants. En effet, tant que l'histoire scolaire sera surtout un récit sur l'État

national dont les protagonistes sont des hommes blancs membres de l'élite, il y aura une grande distance avec la réalité des élèves, peu importe leur nationalité.

Le type de discussion mené dans le cadre de la « zone de réflexion sur la discipline » fait ressortir le besoin de remettre au centre du travail de l'enseignant les enjeux relatifs aux contenus à enseigner, sur quoi enseigner et non seulement la préoccupation entourant la façon de rendre l'apprentissage plus efficace. À cet égard, nous croyons que l'importance des idées contenues dans la zone de réflexion disciplinaire réside dans son potentiel de professionnalisation des enseignants, puisqu'elle permet de réduire la distance entre la discipline savante et la discipline scolaire. Par l'inclusion de concepts issus des perspectives féministes, indigénistes et antiracistes utilisés en sciences sociales, le récit hégémonique peut être abordé autrement, ouvrant ainsi la porte à la construction d'une histoire scolaire plus dynamique et conforme aux connaissances qui circulent en dehors de l'espace scolaire. Toutefois, nous comprenons la difficulté de parcourir ce chemin car, d'une part, il s'agit d'une discussion éminemment politique, ce qui n'est pas toujours bien vu au sein des équipes-écoles et, d'autre part, cela exige la formation continue des enseignants, c'est-à-dire, l'étude et la formation disciplinaire permanente dans un contexte de surcharge de travail.

Finalement, l'émergence de la « zone de réflexion sur la diversité ethnoculturelle à l'école », qui n'avait pas été envisagée dans les objectifs spécifiques initiaux de la recherche, nous renseigne sur le potentiel des outils développés, en particulier ceux qui sont relatifs à l'activité d'explicitation des croyances. Les résultats montrent en effet un groupe d'enseignants dont les idées sur l'interculturalisme et sur l'intégration des élèves issus de l'immigration viennent nuancer les résultats des recherches chiliennes sur le sujet (Stefoniet *al.*, 2016; Poblete, 2018), notamment à l'égard des fêtes multiculturelles. Adoptant une perspective éminemment critique à l'égard de ces événements, les participants plaident pour une révision de ce type d'activité pour

avancer vers des pratiques d'intégration bidirectionnelles et sensibles aux identités et aux préférences des élèves. Il y a lieu de croire que cette perspective critique pourrait également être partagée par d'autres enseignants.

5.13 Un retour sur la question de recherche

À partir de l'ensemble du travail exposé, nous proposons maintenant un retour sur la question générale de recherche : quelles activités formatives pourraient soutenir les enseignants dans la contextualisation du curriculum d'histoire? Nous croyons que, de manière générale, le soutien aux enseignants passe par le design et l'offre d'opportunités d'apprentissage et de réflexions collectives qui favorisent la déstabilisation des croyances et des idées des enseignants. Plus spécifiquement, nous avons proposé une séquence d'activités et des questions qui suscitent la remise en question des récits historiques présents dans le programme, ainsi que des outils pour accéder aux contextes de vie des élèves et des stratégies concrètes pour le travail en classe d'histoire. Dans ce sens, la recherche menée a permis non seulement d'éclairer le processus de contextualisation en classe d'histoire, mais de l'opérationnaliser et de le transférer aux enseignants. L'évaluation que les participants font à cet égard confirme la pertinence de ce type de recherche comme manière efficace pour soutenir leur travail. Au-delà des limitations pour son application, ils valorisent l'utilité de la démarche et sa capacité à les faire réfléchir, ce qui est l'objectif central du processus visé.

5.14 Les limites de la recherche

De la manière dont cette recherche a été conçue et menée, elle présente plusieurs limites. D'abord, les résultats rendent seulement compte de la dimension épistémologique du processus, puisque, en raison du temps disponible pour la rencontre, l'étape de planification des activités n'a pas pu avoir lieu. Aussi, la

dimension situationnelle ne peut qu'être abordée en expérimentant les outils auprès des élèves. Bien que cela n'enlève pas de validité aux activités ni aux outils effectivement expérimentés, cette lacune laisse dans l'ombre la compréhension du processus de « traduction » du programme dans des activités pour des élèves réels. En plus, sans suivi pertinent, il n'est pas possible de se prononcer sur l'impact de l'atelier dans la pratique des enseignants participants. Toutefois, les outils proposés ont montré qu'ils avaient le potentiel de faire émerger des réflexions importantes pour le travail d'interprétation, ce qui donne des pistes pour de futures recherches-actions d'accompagnement des enseignants.

Finalement, et compte tenu du fait que les participants sont de jeunes enseignants (la majorité a moins de 30 ans) dont la moitié a signalé que le militantisme était une dimension importante de leur vie, il y a lieu de se poser deux questions : d'abord, quel est le potentiel de l'atelier pour rejoindre les intérêts et les préoccupations d'enseignants présentant d'autres caractéristiques ? Ensuite, dans quelle mesure les réflexions qui émergent de l'atelier sont-elles issues des questions proposées, et non des trajectoires et des postures épistémologiques et idéologiques des enseignants ? En conséquence, il serait nécessaire, afin d'en apprécier pleinement le potentiel, de répéter l'expérience auprès de groupes d'enseignants partageant des caractéristiques diversifiées.

CONCLUSION

Au cours de la dernière décennie, le Chili a connu une augmentation de la proportion des élèves de nationalités, d'ethnies et de cultures diverses dans ses écoles publiques (Joiko et Vasquez, 2016, INE, 2018). Les recherches menées sur leur processus d'intégration scolaire montrent que ces élèves seraient à la fois visibles/visibilisés par des actes de racisme et discrimination posés à propos de leurs origines, et invisibles/invisibilisés dans la salle de classe et dans les processus d'enseignement (Diez, 2004). Préoccupé par les effets que cette invisibilité pourrait avoir sur l'apprentissage et sur la formation identitaire de ces élèves (Banks, 2007), et aussi pour favoriser la construction d'une société libre des traits du colonialisme, cette recherche cible la classe d'histoire comme espace où les enseignants pourraient développer des interventions éducatives sensibles aux expériences et aux bagages socioculturels des élèves.

La transformation du curriculum prescrit est un élément clé dans différents modèles d'éducation interculturelle. Reconnaître la centralité du travail curriculaire que doivent mener les enseignants dans des contextes marqués par la diversité ethnoculturelle suppose qu'ils possèdent des capacités d'analyse critique du curriculum et des compétences nécessaires pour interpréter, resignifier et proposer des alternatives pour assurer la pertinence de l'enseignement (Reinoso, 2012) en fonction d'une connaissance profonde des contextes dans lesquels s'insère la pratique éducative. Dans ce cadre, cette recherche s'est intéressée spécifiquement aux enseignants d'histoire et au processus de contextualisation curriculaire qui précède la planification de son enseignement.

La contextualisation des contenus à enseigner, étant un travail interprétatif (Tardif et Lessard, 1999), exigerait des enseignants l'adoption d'une posture critique face au curriculum national, c'est-à-dire, l'élicitation et la remise en question des récits historiques présents dans le texte curriculaire. Pleinement conscients du caractère construit et provisoire des connaissances historiques (Barton et Levstik, 2004), les enseignants pourraient inviter les élèves à construire des récits historiques alternatifs, plus proches de leurs expériences et de leurs identités individuelles et collectives. Cet objectif nécessite des compétences pédagogiques qui ne sont pas toujours développées dans les processus de formation initiale ni accompagnées par des processus de formation continue, ce qui interpelle plusieurs acteurs, dont la communauté de chercheurs, pour qu'ils soutiennent la création de ces opportunités formatives.

Pour soutenir les enseignants d'histoire qui travaillent auprès des élèves du secondaire, un atelier de formation et des outils favorisant la réflexion sur la contextualisation curriculaire ont été développés et évalués par les enseignants. Plus spécifiquement, nous avons proposé une séquence d'activités et des questions qui suscitent la remise en question des récits historiques présents dans le programme, ainsi que des outils pour accéder aux contextes de vie des élèves et des stratégies concrètes pour le travail en classe d'histoire. Ces outils faisaient partie d'un atelier de formation offert aux enseignants, initiative simultanée de recherche et de transfert qui a été validée par les participants.

Les résultats obtenus montrent que le soutien aux enseignants passe par le design et par l'offre d'opportunités d'apprentissage et de réflexions collectives qui favorisent la déstabilisation des croyances et des idées des enseignants. Dans ce sens, la recherche menée a permis non seulement d'éclairer le processus de contextualisation en classe d'histoire, mais de l'opérationnaliser et de le transférer aux enseignants. Effectivement, les outils développés font émerger différentes zones de réflexion chez

les enseignants : ces réflexions sont d'ordre pédagogique, disciplinaire, et sont aussi relatives à la diversité ethnoculturelle à l'école. Elles s'inscrivent dans la continuité de ce que d'autres recherches sur la contextualisation ont reconnu comme nécessaire dans le processus d'interprétation et de resignification du programme.

Les réflexions suscitées deviennent explicites quand les enseignants sont invités à prendre position face à certains enjeux ou à certaines controverses, quand ils doivent répondre aux questions auxquelles ils ne sont pas toujours prêts à répondre et quand ils partagent ces postures et les confrontent collectivement. Pour la classe d'histoire en particulier, la zone de réflexion disciplinaire et les idées qu'elle contient mettent en évidence le potentiel des questions qui obligent les enseignants à réfléchir sur la présence et sur l'absence de certaines voix et de certaines perspectives dans les récits historiques présentés au programme. À cet égard, et en lien avec notre compréhension de l'interculturalisme, les catégories de race, de classe et de genre s'avèrent des outils importants pour analyser les traits du récit hégémonique. Ces caractéristiques pourraient constituer des pistes fécondes pour la conception des futurs programmes de formation continue, mais aussi pour bonifier la formation initiale.

Bien que favorisés par des outils comme ceux que nous avons proposés, la tenue des processus réflexifs ou d'innovation par rapport au programme prescrit trouvent des limitations dans le temps disponible et dans l'intérêt des enseignants, ainsi que dans des facteurs structurels comme la contrainte d'obtenir des bons résultats aux tests standardisés. Ainsi, le discours ministériel sur l'inclusion et sur l'interculturalité devrait être accompagné de politiques qui permettent aux enseignants de disposer des conditions nécessaires pour proposer des changements favorisant une approche interculturelle en éducation.

Finalement, nous considérons que, par sa double nature, le type de recherche mené pourrait être lui-même une alternative de construction et de transfert des

connaissances, contribuant ainsi à combler des lacunes formatives en faisant avancer la compréhension sur les processus ciblés.

ANNEXE A

CAHIERS D'OUTILS DE L'ATELIER

Cuadernillo de trabajo

**Contextualización del currículum chileno de Historia
en aulas con estudiantes migrantes**

Facilitadora: Sofía Urrutia Munizaga
Universidad de Québec en Montréal

Nombre del docente: _____

El siguiente cuadernillo fue diseñado para el trabajo durante el taller. Contiene todos los contenidos y herramientas de trabajo que guiarán al profesor durante esta instancia formativa. Por tratarse también de un insumo para la investigación, se solicitará entregarlo al final del taller, y será devuelto en un plazo de una semana, en lugar y hora a convenir.

Contexto del proyecto

En Chile, la matrícula de estudiantes provenientes de diferentes países de la región presenta un aumento sostenido en los últimos 5 años, especialmente en escuelas públicas de ciertas comunas del país (Joiko y Vásquez, 2016; Ministerio de Educación, 2018a). Algunos estudios realizados en torno a la inclusión de estudiantes migrantes han puesto en evidencia situaciones de violencia racista y discriminación ejercidas hacia estudiantes en función de su nacionalidad y su color de piel (Pavez, 2012; Riedemann y Stefoni, 2015; Tijoux, 2013), así como la existencia de prejuicios explícitos e implícitos por parte de los profesores hacia estos estudiantes (Castillo et al., 2016; Cerón et al., 2017), lo que constituye un obstáculo para el desarrollo de procesos de enseñanza respetuosos de la diversidad étnica y cultural del estudiantado. Por otra parte, los trabajos que se han detenido en las prácticas pedagógicas llevadas a cabo en escuelas con matrícula migrante muestran que los esfuerzos de adaptación pedagógica y curricular son escasos y no planificados; que dependen, entre otros factores, de la voluntad de los profesores; y que cuando se producen, se desarrollan preferentemente en la clase de Lenguaje e Historia (Hernández, 2016; INDH, 2017; Poblete y Galaz, 2017; Poblete, 2018).

A nivel internacional, el creciente reconocimiento de la diversidad etnocultural ha instalado debates sobre lo que podría y debería enseñarse y aprenderse en las clases de Historia (Carretero et al., 2013; Nordgren y Johansson, 2015). Esto se asocia a que esta disciplina escolar ha promovido y promueve una identificación mucho más fuerte con el Estado nacional que con la comunidad familiar, local, regional o global (Barton y Levstik, 2004; Carretero y Kriger, 2006; Carretero y Bermúdez, 2012). Efectivamente, el currículum nacional de Historia estaría diseñado fundamentalmente para estudiantes de chilenos (INDH, 2017), y un cierto nacionalismo ha sido denunciado por estudios que analizan la enseñanza de conflictos bélicos con los países vecinos (Bustos, 2012; Castro, 2014; Castillo et al., 2016).

Esta problemática renueva la discusión sobre los objetivos de la enseñanza de la Historia (Seixas, 2000; Barton y Levstik, 2004) y también sobre aspectos pedagógicos/didácticos, puesto que la pertenencia étnica y nacional tendrían un rol importante en el aprendizaje crítico de las narrativas nacionales transmitidas por la escuela (Peck, 2010), especialmente en contextos de divergencia o conflicto entre narrativas públicas y

narrativas comunitarias de ciertos grupos (Epstein, 2000; Durpaire, 2002; Montanares-Vargas, 2017). Asimismo, se ha identificado que los estudiantes migrantes pueden presentar discontinuidades importantes en su construcción de narrativas históricas cuando no hay vínculos entre la historia aprendida en sus países (tanto dentro como fuera de la escuela) y la historia aprendida en el país de acogida (Hernández, 2012).

En países largamente confrontados a la inmigración, el trabajo sobre el currículum ha sido destacado como un componente fundamental de la práctica pedagógica en contextos multiculturales (Banks, 2001; 2007). En Chile, el concepto que ha emergido tanto en los discursos institucionales (Mineduc, 2017) como en aquellos de los docentes (INDH, 2017) es el de **contextualización del currículum**. Si para algunos autores el proceso de contextualización está ligado a la adaptación de contenidos con el objetivo de hacerlos accesibles y así promover el éxito escolar de los estudiantes (Fernandes et al., 2012, p.422), otros autores ponen el acento en el proceso reflexivo y decisorio que realiza el docente al contextualizar el currículum (Mallarino, 2016; Reinoso, 2012; Espinoza, 2018). En efecto, contextualizar sería un acto reflexivo, interpretativo y transformativo (Borgès y Lessard, 2008) en que el profesor debe poner en juego sus creencias explícitas e implícitas sobre los objetivos de la enseñanza, sobre el currículum, sobre su disciplina, y la información que posee sobre sus estudiantes, todo aunado y concretado en la planificación de la enseñanza (Tardif y Lessard, 1999).

Teniendo en cuenta lo anterior, la formación inicial y continua de los docentes aparece como un factor central en el desarrollo de intervenciones educativas respetuosas de la diversidad del alumnado. Sin embargo, en nuestro país aún no se han desarrollado procesos sistemáticos de formación del profesorado en estos temas, quedando los docentes desprovistos de herramientas para enfrentar estos nuevos y desafiantes contextos (Sánchez et al., 2013; Rojas et al., 2018; Eduglobal, 2018). Organismos de la sociedad civil han contribuido en este punto poniendo a disposición del público herramientas de sensibilización y autoformación sobre educación intercultural (Mesa por una educación intercultural, s.f; PRIEM y FUSUPO, 2016; SJM, 2018). Sin embargo, ninguno de ellos apunta directamente a incidir en la implementación de una educación intercultural dentro de la sala de clases o en una disciplina escolar específica.

¿Cómo apoyar a los profesores de historia que ejercen en contextos escolares con matrícula migrante a contextualizar el currículum nacional en función de sus estudiantes?
 ¿Qué herramientas serían necesarias en la clase de Historia en particular?

Propuesta de secuencia para la contextualización curricular

Tema 1: Profesores	Tema 2: Estudiantes	Tema 3: Currículum
Explicitar creencias y opiniones acerca del contexto y del currículum de Historia y Ciencias Sociales; y analizar su influencia en el propio quehacer pedagógico.	Identificar y analizar elementos del contexto en que se desarrolla la intervención educativa, con especial énfasis en las experiencias e identidades de los estudiantes, evaluando su diálogo con elementos del currículum.	Identificar y analizar las narrativas, perspectivas, voces y escalas presentes/ausentes en el currículum nacional de Historia y Ciencias Sociales de 1° o 2° Medio, evaluando su diálogo con las experiencias e identidades de los estudiantes.
Contextualización curricular Proceso situado de toma de decisiones de parte del profesor, que supone la comprensión compleja del contexto en que se desarrolla la acción educativa y un trabajo analítico, interpretativo y creativo a partir de currículum nacional. La reflexión disciplinar, pedagógica y didáctica que supone este trabajo se concreta en la elaboración de secuencias de aprendizaje situadas y pertinentes para el conjunto de sus estudiantes, y coherentes con las visiones del docente sobre los objetivos de la enseñanza de su disciplina.		
Planificación de secuencias de aprendizaje Planificación de proyectos disciplinares o interdisciplinares Planificación de actividades Diseño de recursos didácticos		

Concreción de la secuencia: taller para profesores

La secuencia propuesta se concreta en la realización de un taller para profesores de Historia que ejercen su labor en liceos con presencia de estudiantes migrantes. Elegimos la metodología de taller por ser una instancia de reflexión y aprendizaje colectivo, en que un animador propone actividades concretas a ser desarrolladas en modalidades individuales o colectivas. El taller entonces es una instancia de aprendizaje activo, así como de reflexión compartida entre los participantes (Hernández, 2009; Cano, 2012).

El taller se estructura siguiendo las partes de la secuencia presentada, es decir, un módulo trabaja con las creencias de los profesores, otro módulo permite la apropiación de herramientas para profundizar en el conocimiento de los estudiantes, un tercer módulo interroga las posibilidades del currículum nacional y un cuarto módulo apunta al trabajo de diseño de secuencias o recursos didácticos por parte de los profesores.

Objetivos del taller

Se espera que los profesores asistentes al taller puedan:

- Reflexionar sobre las posibilidades y obstáculos que supone la implementación del currículum nacional de Historia y Ciencias Sociales en aulas multiculturales.
- Adquirir herramientas para facilitar la planificación de unidades o recursos didácticos situados y pertinentes a la diversidad etnocultural del alumnado.

1er módulo: Profesores

Objetivo

Explicitar creencias y opiniones acerca del contexto escolar y del currículum de Historia y Ciencias Sociales, y analizar su influencia en el propio quehacer pedagógico.

Actividades

1. Exploración de ideas previas:
 - ¿Qué entendemos por creencias?
 - ¿En qué es diferente una creencia de una opinión, de un conocimiento?
 - ¿Qué influye más en lo que hacemos, lo que creemos o lo que conocemos?
 - ¿Pueden cambiar las creencias? ¿Bajo qué circunstancias?

Espacio para notas

2. Dinámica de explicitación de creencias: mentiras verdaderas

3. Lectura compartida del documento de trabajo:

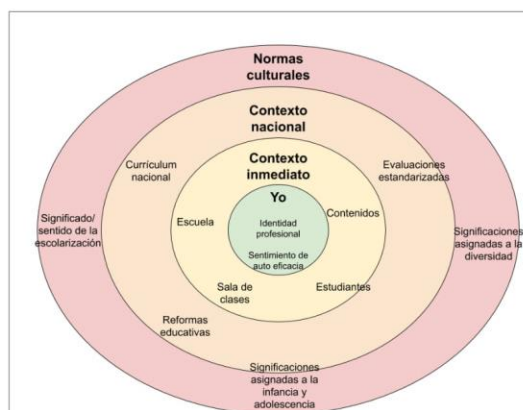
Creencias docentes y el cambio en educación

Educar es un acto cargado de subjetividades, entre las cuales se cuenta aquella del profesor. Con esta premisa en mente, el objetivo perseguido en el primer módulo fue explorar en conjunto nuestras creencias sobre diferentes aspectos que podrían incidir en los procesos de contextualización que queremos llevar a cabo. Para ello, explicitamos ideas y nos posicionamos frente al currículum, a ciertas afirmaciones sobre la disciplina y a las complejidades que supone enseñar en historia en aulas multiculturales.

La importancia de examinar las creencias de los docentes viene siendo trabajada desde hace décadas por quienes se interesan en formación de profesores, sobre todo a propósito de los tan recurrentes conceptos de innovación y cambio en educación. Tanto en la academia como en círculos técnicos y decisionales, se ha instalado con fuerza la idea de que si no se modifican las creencias docentes, será muy difícil incidir en las prácticas de los mismos.

Pero, ¿qué se entiende por creencias docentes? El concepto de “creencia” puede tener múltiples significados. Comencemos por proponer, siguiendo a John Dewey, que “creencias” son “todas aquellas cuestiones acerca de las cuales no disponemos de un conocimiento seguro, pero en las que confiamos lo suficiente como para actuar de acuerdo con ellas” (Dewey, 1993, p.24). De esta primera definición, destacamos la poderosa influencia que pueden tener las creencias en el quehacer de las personas, es decir, que actuamos de ciertas formas porque creemos determinadas cosas. Delimitando esta discusión al ámbito del pensamiento del profesor, se ha dicho que las creencias son “un conjunto de potentes esquemas sobre la educación, el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza, a partir de las cuales los docentes toman decisiones conscientes y priorizadas” (Rojas, 2014, p.91) Siguiendo esta línea, diremos, por una parte, que las creencias de los profesores pueden referirse a diversos ámbitos: pedagógico, didáctico, disciplinar, psicológico; por otra parte, y en discusión con Jiménez, diremos que las decisiones (y las creencias que las orientan) no siempre son procesos conscientes y no pasan exclusivamente por la cognición, sino también por el afecto y la subjetividad.

Las creencias docentes se construyen a partir de los contextos y operan también en ellos. Para intentar dar cuenta de la complejidad de este entramado, presentamos un modelo desarrollado por un grupo de investigadores norteamericanos (Hoy, Davies y Pape, 2006):



En esta figura se trata de mostrar que existen diferentes esferas donde se construyen y operan las creencias y conocimientos de los docentes. Más que encerrarse unas en otras, estas esferas están en constante interacción. Observamos entonces que existen escenarios más generales, ligados por ejemplo a las normas y

valores culturales. Aquí se configuran creencias referidas a la escolarización, a la niñez y la adolescencia, o a la diversidad. El contexto nacional y la manera en que se organiza el sistema educativo a esa escala también sirven de escenario a la construcción y consolidación de creencias, por ejemplo, sobre el currículo, sobre las reformas o las evaluaciones estandarizadas. El contexto inmediato influye asimismo en las creencias sobre la escuela, la sala de clases, los estudiantes y los contenidos posibles y deseables de enseñar. Finalmente, en la esfera del yo se construyen creencias sobre la identidad profesional y el sentimiento de autoeficacia del profesor.

¿Pueden cambiar las creencias? Sí. Sin embargo, hay que considerar que, dado que éstas se construyen de diferentes maneras que interactúan entre sí, el cambio es un proceso complejo y dinámico. Por una parte, la biografía de los profesores (socialización familiar, escolar y política) está asociada a creencias más estables y duraderas, y por ello muy difíciles de modificar. Asimismo, la experiencia profesional aparece como un insumo importante en la construcción y estabilización de creencias, especialmente aquellas sobre el aprendizaje. Por otra parte, los procesos de formación inicial y continua también

contribuyen en la construcción de nuevas creencias, pero muy poco en la modificación de aquellas construidas previamente.

Esta dificultad para observar el cambio en las creencias puede deberse a que, en general, las creencias no se sustituyen unas por otras (no paso de la creencia A a la creencia B, eliminando A de mi sistema de comprensión), sino que se mueven dentro de continuos que van de lo explícito a lo implícito, de lo declarativo a lo procedural, y/o de lo científicamente fundado a lo experiencial.

Respecto a la contextualización curricular, veremos más adelante que los docentes, durante el trabajo curricular, movilizan creencias explícitas e implícitas sobre los estudiantes extranjeros y nacionales, la diversidad cultural, la disciplina histórica y sobre los fines de la enseñanza de esta misma. Todas estas creencias deben ser leídas desde su contexto y a la luz de la experiencia personal y profesional presente en la biografía del profesor. Sin embargo, esto no significa que las prácticas estén determinadas por el contexto, ni que los profesores estén atados a sus biografías, porque siempre pueden incorporarse nuevas lecturas sobre el mundo.

En este sentido, el trabajo colectivo de explicitación de creencias que proponemos puede aportar al desarrollo profesional del docente y pone un primer ladrillo en el proceso de trabajo curricular a desarrollar posteriormente: es necesario tener en consideración el propio punto de partida desde el cual se planifica y se proyecta la acción educativa. Para ello, el explicitar, compartir y confrontar puntos de vista aparece como ejercicio que obliga a formular, justificar y argumentar frente a otros, al mismo tiempo que se van escuchando y aprendiendo ideas nuevas que podrían, poco a poco, ir instalándose como nuevas creencias.

2do Módulo: Estudiantes

Objetivo

Identificar y analizar elementos del contexto en que se desarrolla la intervención educativa, con especial énfasis en las experiencias e identidades de los estudiantes, evaluando su diálogo con elementos del currículum.

Actividad

1. Exploración de ideas previas:
 - ¿Cómo conocemos los profesores a nuestros estudiantes?
 - ¿Qué es importante saber sobre nuestros estudiantes?
 - ¿Cómo usamos la información que tenemos para adaptar nuestra enseñanza?
2. Lectura compartida del documento de trabajo:

Espacio para notas

Identidades y saberes de los estudiantes en la clase de Historia

Las identidades, saberes y experiencias de los estudiantes deben ser la base sobre la que construimos nuestra enseñanza. Este segundo módulo busca situar la discusión sobre el lugar otorgado a estos elementos en la sala de clases, con un énfasis especial en la clase de Historia. Además, se introducirán y discutirán algunas técnicas de acercamiento a dichos saberes.

Para comenzar, conozcamos el enfoque de fondos de conocimiento (*funds of knowledge*), que comenzó su desarrollo en Arizona en la década de los 80 (Vélez-Ibáñez 1983, 1996). Preocupados por la "mirada del déficit" que se usaba para explicar el fracaso escolar de estudiantes migrantes e hispano-americanos, un grupo de investigadores se propuso trabajar sobre la idea de que en toda práctica familiar y comunitaria se movilizan múltiples

y complejos saberes: saberes geográficos, sociales, económicos, institucionales, lingüísticos, memorias históricas, técnicas. Estos saberes se transmitirían a través de procesos de socialización y educación que son propios de cada comunidad.

Para estos investigadores, la distancia existente entre la cultura escolar (y la de los profesores) y las culturas de origen de los estudiantes, dejaban en desventaja a estos últimos, pues sus saberes no se correspondían con aquellos promovidos por la escuela y eran frecuentemente invisibilizados y deslegitimados. Se desarrolló entonces un programa que apuntaba a otorgar a los docentes algunas herramientas para poder descubrir y utilizar los saberes de los estudiantes en las salas de clase. Las entrevistas en profundidad con las familias, e incluso observaciones de rutinas y actividades cotidianas fueron algunas de ellas.

Más allá de las críticas que puede recibir este enfoque, dadas las evidentes relaciones de poder que subyacen en aquel contexto en particular, quisimos traerlo a colación por ser una referencia en la discusión sobre la inclusión de saberes culturales de los estudiantes en la escuela. Además, es un enfoque que ha evolucionado con el tiempo, y 30 años después se han incorporado nuevas perspectivas y técnicas.

En esta línea, nos parece que una de las contribuciones más importantes es la emergencia del concepto de fondos de identidad (*funds of identity*). Si la premisa era que las familias y comunidades poseen y transmiten ciertos saberes entre los miembros que las componen, se agrega que, ciertamente, esos sujetos pueden también re-crear, modificar, o incluso rechazar algunos de esos elementos. En este sentido, el sujeto aparece como portador de saberes propios, adquiridos a través de la síntesis de aquello aprendido en su comunidad, pero también con sus grupos de pares, a través de los medios de comunicación, y de la reflexión consciente o inconsciente sobre sus propias experiencias (Esteban-Guitart, 2012, 2016). Para quienes han profundizado en este enfoque, los fondos de identidad serían herramientas para construir el sentido del yo, y con ello, el de comunidades de pertenencia.

Pero, ¿qué es la identidad? Sin tratar de definirla a cabalidad, diremos que se trata del punto de partida desde el cual interpretamos el mundo. La identidad se construye a lo largo de toda la vida, y no es sólo un proceso individual sino también colectivo y dependiente del contexto en que nos desarrollemos y las experiencias que vivamos. Diremos también que las personas no tienen "una identidad", sino que ésta puede

constituirse de múltiples adscripciones a grupos de pertenencia, no excluyentes unos de otros. Por ejemplo, puedo ser hija, andina, hermana, profesora, vecina, chilena, bailarina, heterosexual, latina, socialista... cada uno por separado y todo junto al mismo tiempo. Esto es especialmente relevante cuando hablamos de jóvenes migrantes de primera o segunda generación, quienes pueden perfectamente sentirse de aquí, de allá, de los dos al mismo tiempo o de ninguno. Asimismo, debemos siempre considerar que sus identidades son más amplias y complejas que sus comunidades nacionales o étnicas, puesto que para ellos puede ser más significativo su grupo de pertenencia de pares o de intereses.

Haciendo el nexo con la enseñanza y aprendizaje de la Historia, proponemos que la identidad puede entenderse como un relato o historia que integra el pasado, percibe e interpreta el presente y anticipa y proyecta el futuro, dando con ello coherencia, unidad, sentido y propósito a la propia vida. Así, preguntarse sobre la identidad de una persona consiste en hacer una historia acerca de quién es, lo que le ha sucedido y por qué está haciendo lo que hace. Dijimos que este proceso no se hace en solitario porque, efectivamente, la construcción de esta narrativa personal entronca con las narrativas mayores en las que la vida puede insertarse. Esas narrativas mayores las vamos aprendiendo e incorporando a través de distintas fuentes, como la familia, los medios de comunicación y la escuela. Sin embargo, este proceso no está exento de tensiones, puesto que en muchos casos, los relatos personales, familiares o comunitarios son o excluidos o contradictorios con aquellos difundidos en el espacio escolar.

Este tema ha sido trabajado en distintos países que se han visto confrontados a estas diferencias. En Estados Unidos, los jóvenes afroamericanos desconfían abiertamente de relatos aprendidos en la escuela (Epstein, 2000); en Francia, jóvenes nacidos en el país, de padres extranjeros, son aún categorizados como inmigrantes y las historias de colonización y descolonización son abordadas desde perspectivas eurocéntricas (Durpaire, 2002; Nyambek Kanga-Mebenga Nnana, 2016). En Chile, el tema se ha abordado principalmente a propósito de las diferencias de relato histórico entregadas en la escuela y aquellas de las que son portadores jóvenes mapuche (Turra-Díaz, 2016). En este caso, la experiencia escolar y de construcción de identidad de los jóvenes se ve afectada por la minorización e invisibilización de las memorias de su pueblo. En el caso de niños migrantes latinoamericanos, el tema que parece suscitar mayores tensiones es

la enseñanza de la guerra del pacífico, dado que existirían relatos nacionalistas arraigados en profesores y estudiantes (Bustos, 2012).

A partir de estas ideas, creemos que los profesores deben contar con condiciones y herramientas para dar el salto desde el conocer a los estudiantes hacia la sistematización de esos conocimientos y su utilización como puntos de partida para generar aprendizajes significativos para ellos.

3. ¡Experimentemos! Proponemos desarrollar una de las herramientas de la MAE:

La Metodología Autobiográfica Extendida (MAE) es un "set de herramientas" desarrollado por un grupo de investigadores del campo de la psicología y la educación (Esteban Guitart, 2012). El objetivo de su creación y experimentación fue facilitar el acceso a los fondos de identidad de niños y jóvenes migrantes que asisten a la escuela en España. Las tareas propuestas para cada una de las herramientas permiten un acercamiento más complejo a la manera en que los estudiantes construyen narrativas sobre su identidad, así como a ciertos elementos de su experiencia pasada o presente que pueden ser relevantes para pensar en clases de Historia y Ciencias Sociales pertinentes a la diversidad de los estudiantes.

A continuación, se presenta una tabla con las principales herramientas de la MAE:

Entrevistas	Dibujo identitario
• Historia de vida • Entrevista Fondos de conocimiento	• Dibujo identitario • Autodefinición • Tarea de las 10 definiciones identitarias
Artefactos-rutinas	Mapas psicogeográficos
• Diario de una semana • Detección de artefactos • Colecciones de fotografías	• Cronograma • Genograma • Ecomapa • Geomapa

Adaptado de Esteban-Guitart, 2012, p.592

La aplicación de cada una de estas técnicas permite un acercamiento a diferentes dimensiones de la construcción identitaria y la experiencia del estudiante. En este sentido, deben comprenderse como herramientas de apoyo complementarias al juicio profesional del docente, quien convive e interactúa a diario con los estudiantes.

A continuación, nos detendremos en dos grupos de técnicas. Si tiene interés en conocer más sobre la MAE, encontrará la bibliografía pertinente al final de este documento de trabajo.

Artefactos-rutinas

Las experiencias cotidianas de las personas forman parte de su identidad, y van configurando su manera de vivir, de comprender el mundo, de relacionarse con los otros y de proyectarse hacia el futuro. En este sentido, el bloque de artefactos-rutinas busca indagar en esas experiencias a través de elementos geográficos, temporales y materiales.

- a. **Diario de una semana:** Se pide al estudiante que anote cada día, durante siete días, la actividad más importante que realizó en el día, la o las personas con las que ha estado y en qué o quién ha pensado. Esta técnica permite acceder a elementos de la rutina y relaciones de los estudiantes. La idea de llevar a cabo el diario por una semana es dar continuidad a lo registrado, y observar si hay permanencias y cambios. Los elementos pedidos pueden variar (ejemplo, registrar algún programa visto, una canción, un lugar por el que pasaste, una cosa nueva que hayas aprendido, la palabra más importante del día, un problema social que te preocupa, etc).
- b. **Detección de artefactos:** Se invita al estudiante a registrar (por medios escritos o visuales) aquellos artefactos, objetos o instrumentos culturales que para ellos son más significativos y están "incrustados" en sus formas de vida (aquí la relevancia y la frecuencia de uso son criterios importantes). Por ejemplo la televisión, el celular, un determinado libro, un póster de un artista pegado en su pieza. La idea es registrar en un formato de tres columnas: la primera para el nombre o dibujo del artefacto; segundo el lugar donde están o se usan, y tercero, el uso que se les da. Se puede agregar dos columnas más para indagar con quién se usan los artefactos y por qué los escogieron como relevantes.
- c. **Colecciones de fotografías:** Se pide a los estudiantes que hagan fotografías (celular, cámaras desechables) sobre sus rutinas diarias durante una semana. Para esta técnica, se requiere que la instrucción sea precisa, por ejemplo "debes tomar 10 fotografías en que se visualice lo que haces en un día normal". Las fotografías pueden ser o no compartidas con la clase, momento en que los estudiantes tienen la ocasión de explicar/narrar sus rutinas. La colección de fotografías puede tener muchas variantes:
 - Lugares, trayectorias, recorridos cotidianos (y los problemas que se evidencian en ellos).
 - Personas.
 - Acciones cotidianas o significativas.
 - Aspectos disciplinares, por ejemplo "fotografía 5 lugares en que tú crees que está presente la Historia".

Psicomapas

Los psicomapas son recursos visuales a través de los cuales la persona puede representar diferentes aspectos de su vida y las relaciones entre los distintos elementos.

- a. **Cronograma o línea de tiempo:** permite visualizar los aspectos más significativos de la vida de una persona desde su nacimiento a la actualidad. Se pueden superponer con otros cronogramas (historia de un país, de una ciudad, de una región, o de otros miembros del grupo). Se pueden también historizar procesos recientes desde las memorias de los estudiantes.
- b. **Ecomapa:** permite visualizar los entornos significativos y las relaciones entre ellos. Se pide al estudiante que represente en el centro a su familia (o personas que viven bajo un mismo techo) y, a su alrededor se ubican círculos de otros contextos significativos para el grupo familiar, como pueden ser, por ejemplo, el trabajo, la familia extensa, los amigos, grupos con intereses comunes. Después de dibujar los distintos entornos, el estudiante debe vincularlos con la familia o consigo mismo a través de líneas que representan un determinado tipo de relación, por ejemplo "relación de colaboración", "relación de poder", "relación conflictiva", "relación de afecto", "relación de dependencia", "relación puntual". Se pueden intencionar algunas instituciones o actores, para indagar cómo perciben la relación con ellos los estudiantes (ej: dirección del colegio, municipalidad, sociedad chilena)
- c. **Geomapa:** permite visualizar los lugares y espacios significativos para el estudiante, por ejemplo, una calle, barrio, ciudad o país. Esta técnica permite estudiar la identidad nacional de una persona, así como la identidad transnacional de personas migrantes que se ubican entre dos sistemas culturales de referencia, la sociedad de origen y la sociedad de destino.
- d. **Mapa relacional:** resumir, mediante una representación en una hoja, los objetos, actividades, personas, instituciones, aficiones más importantes de los participantes en el estudio. Para ello, la persona debe dibujar un círculo y situar dentro los distintos objetos, actividades, instituciones, personas que se perciben como relevantes, importantes, significativas, siendo las que aparecen más al medio de la imagen las más importantes para el sujeto.
- e. Se pueden aplicar variantes de estos mapas, asociados con lugares determinados, como la escuela (por ejemplo, cartografiar los espacios significativos del colegio o las relaciones entre "grupos" dentro de la escuela) el barrio o la ciudad.

Ecomapa

Explicación:

4. Discutamos sobre las posibilidades que ofrecen estas técnicas para recoger información relevante sobre los estudiantes, así como los obstáculos para su aplicación en el aula:

- a. ¿Qué tipo de información me aporta esta técnica?
- b. ¿Tiene relación con lo que yo trato de promover en mi clase? ¿Cuál?
- c. ¿De qué maneras podría considerar los elementos que surgen en mi planificación de la enseñanza? Dar ejemplos.
- d. ¿Qué obstáculos surgen para la aplicación de esta técnica en el aula?
¿Cómo se podrían superar? ¿Cómo podría adaptarse la técnica para su uso en mi aula?

Imaginemos que nuestros eco mapas corresponden a los de un curso.

- Agrupar los mapas definiendo categorías de agrupamiento.
- ¿Existen tendencias en el grupo?
- ¿Bajo qué criterios decide el docente qué retener y qué no?
- ¿Es sólo la mayoría la que determina la relevancia de la información?

3er módulo: Currículum

Objetivo

Identificar y analizar las narrativas, perspectivas, voces y escalas presentes/ausentes en el currículum nacional de Historia y Ciencias Sociales de I° o II° Medio, evaluando su diálogo con las experiencias e identidades de los estudiantes.

Actividades

1. Exploración de ideas previas:
 - ¿Qué se aprende en el currículum de primero y segundo medio?
 - ¿Cómo se sienten enseñando en ese nivel?
 - ¿Cómo es, según ustedes, la recepción de los estudiantes de estos temas?

2. Breve presentación sobre la narrativa histórica y los usos de la historia.

Espacio para notas

3. A continuación, se propone una pauta para el análisis de las posibilidades y obstáculos del currículum. Los invitamos a completar lo máximo que sea posible.

Pauta de análisis curricular

Las bases curriculares elaboradas por MINEDUC son el documento de referencia para la planificación de la enseñanza. Según la LGE (2009) es el Ministerio quien prescribe los aprendizajes comunes obligatorios para todos los estudiantes del país. A partir de estas bases, los establecimientos pueden proponer sus propios programas de estudio para cada nivel, o utilizar los ya existentes, elaborados por el Ministerio.

Las bases curriculares de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales fueron aprobadas en 2015 para los niveles entre 7mo básico y II° Medio. Actualmente se encuentra en trámite el decreto que establece las bases curriculares para 3ro y 4to medio, en las que Historia, Geografía y Ciencias Sociales es considerada como una asignatura del plan electivo.

A continuación, se propone una pauta para interrogar las bases curriculares con miras a poner en evidencia las posibilidades y obstáculos para poder contextualizar esos aprendizajes bajo un enfoque de educación intercultural. **Para efectos de este taller, se ha optado por trabajar con los aprendizajes de I° o II° Medio**, pero las preguntas están diseñadas para interrogar las posibilidades y obstáculos de cualquiera de los niveles.

Elija un OA o agrupe varios OAs que le parezcan un conjunto coherente para ser enseñado. Las preguntas de análisis están pensadas para los OA del eje Historia, y podrían ser menos pertinentes para aquellos que refieren a economía y educación ciudadana.

1. OA elegidos (nivel y número)	
2. ¿Cuáles son los conceptos fundamentales que a su juicio se deben tratar en este OA? Enumérelos.	

3. Sitúe temporalmente el OA. ¿A qué periodos históricos se hace referencia directa o indirectamente? ¿Podrían proponerse otras periodizaciones en que se pueda situar el OA?	
4. Sitúe espacialmente el OA. ¿A qué lugares, espacios o territorios hace alusión este aprendizaje? ¿Con qué escala es abordado el fenómeno? (Nacional, regional, mundial?) ¿Cuánto se acercan/alejan estos lugares y territorios de aquellos que son significativos para mis estudiantes?	
5. ¿Cómo podría abordarse este OA a escala latinoamericana?	
6. ¿Qué actores sociales/voces/perspectivas están presentes en ese OA? ¿Cuánto se acercan/alejan de aquellas con que se podrían identificar mis estudiantes?	
7. ¿Qué actores sociales/voces/perspectivas están ausentes en ese OA? ¿Cuánto se acercan/alejan de aquellas con que se podrían identificar mis estudiantes?	
8. ¿Cuáles son los "grandes procesos históricos" incluidos en ese OA? / ¿Cuál es la narrativa o relato que subyace a este OA?	

9. ¿Cuáles son los "relatos históricos alternativos" que podrían trabajarse en ese OA?	
10. En este OA, ¿se evidencian tensiones o conflictos entre grupos sociales? ¿Cuáles?	
11. ¿Cómo podrían aplicarse las categorías de clase/género/raza en este OA?	
12. ¿Cómo se usa este aprendizaje? ¿Para qué sirve en la vida escolar? ¿Y en la vida ciudadana?	
13. ¿Qué elementos del presente puede este OA contribuir a explicar?	
14. ¿Qué problemas de la experiencia humana/social pueden estar contenidos en este aprendizaje? (Problema del poder, de la organización, del conflicto entre grupos, de la subsistencia, problemas ambientales, etc).	

Pongamos en común algunas de nuestras respuestas.

4to módulo: Toma de decisiones para la planificación

Objetivo

Sintetizar los elementos trabajados anteriormente en una planificación de secuencia didáctica o creación de recurso de aprendizaje.

Actividades

1. Exploración de ideas previas
 - ¿Cómo planifico?
 - ¿Tengo tiempos asignados/plazos para planificar?
 - ¿Qué parte me cuesta más cuando planifico?
 - En general, ¿cuánto se alejan/acercan mis clases de lo que tenía planificado?

Espacio para notas

2. Lectura colectiva del documento de trabajo

Contextualización del currículum

El último módulo de este taller apunta a la toma de decisiones para planificación. Como veremos a continuación, contextualizar el currículum es, efectivamente, un proceso reflexivo y decisonal de parte de los docentes, por lo que sostenemos que apoyarlo contribuye al desarrollo profesional de los profesores.

Si examinamos el marco normativo chileno, veremos que en el artículo 3 de la Ley General de Educación (LGE, 2009) se consagra el principio de interculturalidad como propio del sistema educativo chileno. Se señala que "el sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia". Luego, la Ley de inclusión escolar consagra la heterogeneidad del estudiantado como una realidad de la que la escuela debe hacerse cargo. El documento

ministerial "Orientaciones para comunidades educativas inclusivas" propone basarse en tres principios (Mineduc, 2017, p.16):

- **Presencia:** las decisiones pedagógicas deben generar encuentros en la heterogeneidad, la colaboración y la mutua valoración entre estudiantes y grupos diversos.
- **Reconocimiento:** percibir al otro como un sujeto con variados talentos y características, considerando a cada uno como un aporte para el aprendizaje mutuo, teniendo especial cuidado con los estigmas y con limitar las expectativas sobre las y los estudiantes.
- **Pertinencia y representación:** ofrecer variadas estrategias para alcanzar aprendizajes que consideren la diversidad de las y los estudiantes en relación con su cultura, orientación de género, edad, estilos y ritmos de aprendizaje, intereses y talentos, entre otros aspectos.

Específicamente hablando de la inclusión de estudiantes migrantes en el sistema escolar, las orientaciones ministeriales en esta materia señalan que:

"Desde una perspectiva intercultural, la contextualización curricular requiere abrir un diálogo de saberes, experiencias, visiones y memorias entre estudiantes y docentes que participan del proceso educativo. Ello implica reconocer y valorar los saberes y culturas de origen de cada estudiante como oportunidades que enriquecen los objetivos de aprendizaje propuestos en el currículum, que brindan oportunidades de dar sentido a los aprendizajes y que favorece la conformación de una ciudadanía consciente de la diversidad y respetuosa del derecho de las personas a su cultura y a su identidad." (Mineduc, 2018, p.67).

A pesar de lo presentes que parecen estos principios en el papel, en la práctica pueden ser muy complejos de implementar. Un factor que influye en ello es la poca claridad que existe sobre lo que es la contextualización del currículum. Efectivamente, contextualizar el currículum puede tener diferentes sentidos y énfasis. En un reciente trabajo de revisión de literatura, Fernandes et al. (2012) identifican cuatro enfoques distintos y complementarios en el uso del concepto: a) referido al medio/contexto en que se realiza la práctica

educativa; b) referido a las características individuales de los estudiantes; c) referido a la diversidad cultural en las aulas; d) referido a la práctica docente.

Si para estos autores el proceso de contextualización está ligado a la adaptación de contenidos con el objetivo de hacerlos accesibles y así promover el éxito escolar de los estudiantes (Fernandes et al., 2012, p.422), otros autores ponen el acento en el proceso reflexivo y decisional que realiza el docente al contextualizar el currículum. Este sería comprendido como un acto reflexivo, interpretativo y transformativo (Borgès y Lessard, 2008). En este proceso, el profesor debe poner en juego sus creencias explícitas e implícitas sobre los objetivos de la enseñanza, sobre el currículum, sobre su disciplina, y la información que posee sobre sus estudiantes, todo aunado y concretado en la planificación de la enseñanza (Tardif y Lessard, 1999).

En esta línea, adherimos a esta visión de la contextualización, y comprendemos para el presente taller que la contextualización del currículum es un proceso situado de toma de decisiones de parte del profesor, proceso que supone la comprensión compleja del contexto en que se desarrolla la acción educativa y un trabajo analítico, interpretativo y creativo a partir de currículum nacional. La reflexión disciplinar, pedagógica y didáctica que supone este trabajo se concreta en la elaboración de secuencias de aprendizaje situadas y pertinentes para el conjunto de sus estudiantes, y coherentes con las visiones del docente sobre los objetivos de la enseñanza de su disciplina.

3. A continuación, se propone una pauta para guiar el proceso de diseño/planificación de proyectos, recursos, unidades de aprendizaje u otros.

Pauta para la planificación/diseño

Considerando el camino recorrido, los conceptos trabajados y la información recopilada, la planificación/diseño de la actividad, proyecto o recurso comienza por la toma de algunas decisiones importantes. El objetivo de esta sección es acompañar lo máximo posible esta toma de decisiones que luego guiarán el trabajo más detallado.

A modo de orientación, proponemos tres pistas o caminos posibles para hacer más concreto el trabajo de contextualización. Planteamos como propuesta que los saberes, experiencias y bagajes de los estudiantes migrantes y chilenos podrían aunarse con los objetivos curriculares por tres vías, no excluyentes:

- A través del uso de **fuentes** que representen a actores/voces/perspectivas cercanas a los saberes y experiencias de los estudiantes. Para esto, necesito preguntarme:
 - Según mi análisis del currículum, ¿qué actores/voces/perspectivas quisiera incluir?
 - ¿Cómo estas voces contribuyen a que mis estudiantes se identifiquen y aprendan?
 - ¿Cómo dejo espacio para aquellos que no se identifican con las voces que propongo?
- A través del **cambio de escala** de abordaje de ciertos fenómenos sociales, de manera tal que ciertos lugares, territorios, regiones más cercanos a la experiencia de los estudiantes puedan ser considerados. Para esto, necesito preguntarme:
 - Según mi análisis del currículum, ¿cómo puede ser visto ese fenómeno si “amplío el lente”? ¿Y si lo reduzco?
 - ¿Cómo esas escalas contribuyen a que mis estudiantes se identifiquen y aprendan?
 - ¿Cómo dejo espacio para aquellos que no se identifican con las escalas que propongo?
- A través del trabajo explícito de ciertos **conceptos asociados al enfoque intercultural**. Aquí se pueden historizar conceptos, o usarlos como lentes para leer fenómenos sociales. Conceptos como raza/racismo, colonialidad/decolonialidad, capitalismo, modernidad, nacionalismo, patria, y también género, clase, poder, cultura, otredad, etc.
 - ¿Cómo el aprendizaje de estos conceptos puede ayudar a los estudiantes a analizar su propia experiencia?

Entonces, después del camino recorrido, aventurémonos a imaginar, diseñar, planificar:

¿Hay algunas de las creencias explicitadas que deba tener en cuenta a la hora de decidir? ¿Cuáles?	
¿Qué elementos de la experiencia/bagaje de mis estudiantes me gustaría abordar? ¿Por qué?	
¿Qué elementos que surgen del análisis del currículum me gustaría o me parece pertinente abordar con mis estudiantes? ¿Por qué?	
¿Bajo qué formato podría aunar las respuestas 2 y 3? (Proyecto, creación de artefacto, actividad, recurso, experiencia de aprendizaje)	
¿Cómo me imagino eso que quiero hacer con mis estudiantes?	
¿Cómo esto que me imagino dialoga con lo que sé sobre mis estudiantes?	
¿Qué quiero que los estudiantes aprendan con esto que me imagino?	
Concrete la respuesta anterior en uno o más objetivos de aprendizaje.	

¿Cómo pueden mis estudiantes acercarse a ese objetivo? Declare los pasos a seguir (objetivos o acciones)	
¿Cómo podría saber si mis estudiantes aprendieron eso que imaginé?	
¿Qué recursos necesitaría para llevar a cabo este proyecto? ¿Dónde podría comenzar a buscarlos?	

4. Plenario:

- Se comparten las ideas y avances del trabajo.
- Se expresan necesidades técnicas para la ejecución de lo planificado (repositorios de fuentes, información, metodologías) para generar apoyos necesarios y seguimiento).

Anexo 1

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Creación y experimentación de un taller de contextualización curricular para profesores de Historia que trabajan en escuelas con matrícula migrante en Santiago de Chile

Le invitamos a participar en un proyecto de investigación que tiene por objetivo la creación de un taller destinado a profesores de Historia que trabajan en escuelas con estudiantes migrantes. El proyecto intenta avanzar en la comprensión del proceso de contextualización del currículum, y las herramientas que los profesores necesitan desarrollar para la planificación de unidades didácticas pertinentes a la diversidad del alumnado.

OBJETIVOS DEL PROYECTO

Concebir y validar un taller que facilite a los docentes el trabajo de contextualización del currículum de historia en clases con presencia de estudiantes migrantes.

Objetivos específicos

- Operacionalizar los conocimientos y habilidades necesarios para llevar a cabo procesos de contextualización curricular en clase de Historia.
- Desarrollar y validar el taller de manera colaborativa, con un grupo de profesores de historia.
- Analizar el proceso de concepción, validación y experimentación del taller.

PROCEDIMIENTOS O TAREAS EXIGIDAS A CADA PARTICIPANTE

Su participación en el proyecto supone la participación en un taller. En esta instancia, se desarrollarán actividades de apropiación de los materiales creados por la investigadora. Entre estas actividades se cuentan discusiones grupales, aplicación de instrumentos de la metodología autobiográfica, llenado de pautas de análisis y planificación de una unidad didáctica o creación de un recurso de aprendizaje. Esta sesión tiene una duración aproximada de 4 horas, y, en caso de que esté de acuerdo, será grabada en formato audio y video para su posterior análisis.

VENTAJAS Y POSIBLES RIESGOS

La participación en este proyecto no supone ningún riesgo para usted. Por el contrario, su participación contribuye al avance de los conocimientos sobre las prácticas docentes en contextos de diversidad cultural, además de aportar de manera directa en la construcción de un instrumento que puede ser utilizado por usted y sus colegas.

ANONIMATO Y CONFIDENCIALIDAD

Las informaciones que usted nos aporte serán confidenciales. Ninguna información que usted pueda darnos será utilizada de manera que pueda conocerse su identidad ni la de las personas participantes en ambos momentos del proceso. Igualmente, su anonimato será preservado a

través de la anonimización de la información en caso de ser difundida. Su identidad será protegida por un código alfanumérico (ejemplo: P1); dicha identificación será utilizada por la investigadora en sus trabajos; la clave de conversión de ese código será creada y conocida únicamente por la investigadora. El contenido de la entrevista de grupo y de la sesión de experimentación será transcrito sin ninguna interferencia que pueda llevar a identificarle. Las transcripciones le serán enviadas por correo electrónico, y en caso de presentar objeciones, podrá comunicarse con la investigadora a cargo. Las grabaciones e informaciones personales de los encuestados serán destruidas dos (2) años después del fin del estudio; solo las transcripciones despersonalizadas podrán ser conservadas por la investigadora después de esa fecha. Estas serán conservadas en un lugar securizado y cerrado bajo llave en la oficina de la investigadora.

PARTICIPACIÓN VOLUNTARIA y DERECHO DE RETIRO:

Su participación a este proyecto es voluntaria. Esta significa que usted ha aceptado participar del proyecto sin ninguna coacción o presión externa, y que usted es libre de ponerle fin a su participación en cualquier momento de esta investigación, sin ningún prejuicio de cualquier naturaleza y sin tener que justificarse. En ese caso, y a menos de una directiva contraria de su parte, los documentos que le conciernen serán destruidos.

Consentir la participación también implica que usted acepta que el equipo de investigación pueda utilizar para fines de esta investigación (artículos, tesis de los estudiantes miembros del equipo, conferencias y comunicaciones científicas) las informaciones recogidas con condición que ninguna de ellas que pueda identificarles sean divulgadas públicamente a menos de un consentimiento explícito de su parte.

CLÁUSULA DE RESPONSABILIDAD:

Al aceptar participar en este proyecto, usted no renuncia a ninguno de sus derechos, ni libera a los investigadores, patrocinadores o instituciones implicados de las obligaciones legales y profesionales.

INVESTIGACIONES POSTERIORES:

Al término del proyecto actual, nos gustaría conservar por un periodo de dos (2) años los datos recopilados con su ayuda, para poder realizar otros proyectos de investigación. Las reglas de ética del actual proyecto se aplican a esta conservación a largo tiempo de sus datos. Es libre de negar la utilización de estos datos para una utilización posterior.

- ☐ Acepto que mis datos puedan ser utilizados para proyectos de investigación posteriores.
- ☐ No acepto que mis datos puedan ser utilizados para proyectos de investigación posteriores.

PREGUNTAS SOBRE EL PROYECTO O SOBRE SUS DERECHOS

Para toda pregunta adicional relativa al proyecto sobre su participación y sobre sus derechos como participante o para retirarse de la investigación, usted puede comunicarse con la investigadora:

Nombre y apellido del investigador: Sofía Urrutia Munizaga
Número de teléfono: +56 9 66037326

Dirección de correo electrónico: sofiaurrutiamunizaga@gmail.com

El Comité de ética de la investigación con seres humanos de la UQAM aprobó el proyecto de investigación del cual usted participa. Para informaciones sobre las responsabilidades del equipo de investigación al nivel de la ética de la investigación con seres humanos o para formular una queja, puede contactar la presidencia del comité, por el intermedio de su secretaria al número (514) 987-3000, o por correo electrónico a cerpe.fsh@uqam.ca

AGRADECIMIENTOS

Su colaboración es importante para la realización de nuestro proyecto y el equipo de investigación quiere agradecerle por ello. Si usted desea obtener un resumen escrito de los principales resultados de esta investigación, por favor agregue sus datos de contacto en la parte de abajo.

FIRMAS

Por la presente:

- a. Declaro haber leído el presente formulario de información y consentimiento;
- b. Consiento de manera voluntaria a participar en este proyecto;
- c. Declaro entender los objetivos del proyecto y lo que mi participación implica;
- d. Reconozco haber tenido tiempo suficiente para reflexionar y decidir sobre mi participación;
- e. También reconozco que la responsable del proyecto ha contestado a mis preguntas de manera clara y satisfactoria y;
- f. Comprendo que mi participación a esta investigación es totalmente voluntaria y que puedo ponerle fin en todo momento, sin ninguna penalidad de ninguna naturaleza, y sin tener que justificarme.

Firma del participante: _____ Fecha: _____

Nombre e información de contacto: _____

Yo, el abajo firmante, declaro:

- a. Haber explicado el objetivo, la naturaleza, los beneficios, los riesgos del proyecto y otras disposiciones del formulario de información y de consentimiento;
- b. Haber respondido a lo mejor de mis conocimientos a las preguntas hechas.

Firma del/de la investigadora responsable: _____ Fecha: _____

Anexo 2

Pauta de evaluación del taller

Pertinencia del modelo El proceso presentado de manera global, ¿responde a la necesidad planteada en el problema? ¿Qué elementos faltan o sobran en el proceso?	
Claridad ¿El diseño de las actividades se enuncia de manera clara? ¿Qué es lo más claro? ¿Qué es lo menos claro?	
Coherencia ¿En qué medida le parece que las actividades presentadas apuntan a cumplir el objetivo propuesto? ¿Se aprecia una continuidad o unidad entre las partes?	
Utilidad ¿Las actividades y materiales le parecen útiles para su quehacer? ¿Por qué? ¿Cómo se podría aumentar su utilidad?	
Realizabilidad Las actividades propuestas, ¿son realizables bajo las condiciones de tiempo disponibles para los profesores? ¿El nivel de dificultad y complejidad es apropiado?	
Capacidad de hacer reflexionar Las actividades propuestas ¿poseen capacidad de hacer reflexionar a los profesores? ¿Son suficientes los espacios de reflexión individual? ¿Y colectiva?	

RÉFÉRENCES

Apple, M. (1986). *Ideología y currículum*. Madrid: Akal.

Arroyo, A. (2016). Pedagogías decoloniales y la interculturalidad: perspectivas situadas. Dans: Di Cauda, M., Llanos, D., y Ospina, M. (dir.) *Interculturalidad y educación desde el sur. Contextos, experiencias y voces*. Universidad Politécnica Salesiana. Quito

Audet, G. (2018). Intervention pédagogique et diversité ethnoculturelle : théorisation de récits de pratique d'enseignantes et d'enseignants, et défis de formation. *Éducation et francophonie*, 46 (2), 92–108. Récupéré de : <https://www.erudit.org/fr/>

Banks, J. A. (1995). Multicultural Education and Curriculum Transformation. *The Journal of Negro Education*, 64(4), 390-400. Récupéré de : <https://www.jstor.org>

Banks, J. A. (2001). Citizenship Education and Diversity: Implications for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 5–16. Récupéré de : <https://journals.sagepub.com/home/jte>

Banks, J. A. (2007). *Educating citizens in a multicultural society* (2^eéd.) Multicultural education series. New York: Teachers College Press. Récupéré de : Library of Congress.

Banks, J. A. (2009). Diversity and Citizenship Education in Multicultural Nations. *Multicultural Education Review*, 1(1), 1-28. DOI: 10.1080/23770031.2009.11102861

Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives*, 28(1), 133-148. Récupéré de : <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/>

Barton, K. et Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Bélair, Louise M., Vivegnis, I. et Lafrance, J. (2015) Évaluation de la mise en œuvre d'un dispositif de formation d'enseignants associés au Québec par le biais d'une recherche développement. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne] 31 (1). Récupéré de : <https://journals.openedition.org>
- Bennett, C. I. (2007). *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice*. s.l: Pearson.
- Bhabha, H. (2010) Nación y narración. Sigloveintiuno: Buenos Aires.
- Borgès, C. et Lessard, C. (2008). Pratique enseignante et « travail curriculaire » dans le contexte de la réforme du secondaire au Québec. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 41(4), 29-57. Récupéré de : <https://www.cairn.info>
- Brunet, M.-H. et Gani, R. (2020). Les francophones (in)visibles : comparaison du curriculum ontarien en histoire, version française et anglaise. *Bulletin du CREAS*, 7, 23-34. Récupéré de : <https://www.usherbrooke.ca>
- Bustos, R. (2012). Discurso histórico, mitos y enseñanza de la historia. El caso de las relaciones de Chile con Bolivia y Perú. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 12(23). Récupéré de: <http://www.rexe.cl>
- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales (RELMECS)*, 2. Récupéré de: ResearchGate.
- Carretero, M. (2001). La construcción de una identidad nacional. *Cuadernos de pedagogía*, (308), 52-56. Récupéré de : www.dialnet.unirioja.es
- Carretero, M. et Bermudez, A. (2012). Constructing Histories. Dans J. Valsiner (dir.) *Handbook of Sociocultural Research*. Oxford: Oxford University Press
- Carretero, M. et Kriger, M. (2006). La usina de la patria y la mente de los alumnos: un estudio sobre las representaciones de las efemérides escolares argentinas. Dans Carretero, M., Rosa, A. et Gonzáles, M.F. (dir.), *Enseñanza de la historia y la memoria colectiva* (169-196). Buenos Aires: Paidós
- Carretero, M., Van Alphen, F., Castorina, J. A., Sarti, M. et Barreiro, A. (2013). La construcción del conocimiento histórico. *Propuesta Educativa* 39, FLACSO Argentina, (39). Récupéré de: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/>

- Casarini, M. (2013). *Teoría y diseño curricular*. Trillas: Bogotá
- Castillo, D., Gajardo, C., Jiménez, M., Santa Cruz, E., Thayer, E. et Troncoso, A. (2016). *Inclusión y procesos de escolarización en estudiantes migrantes que asisten a establecimientos de educación básica* [Rapport final Projet FONIDE N° 911463]. Santiago de Chile: Corporación PIIE y Ministerio de Educación. Récupéré de : <https://centroestudios.mineduc.cl>
- CEPAL (2006). *Pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina y el Caribe: información sociodemográfica para políticas y programas*. Récupéré de : <https://repositorio.cepal.org>
- CEPAL (2016). *Nuevas tendencias y dinámicas migratorias en América Latina y el Caribe*. Récupéré de : www.cepal.org
- Cerón, L. Pérez, M. et Poblete, R. (2017). Percepciones docentes en torno a la presencia de niños y niñas migrantes en escuelas de Santiago: retos y desafíos para la inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(2), 233-246. Récupéré de : <https://scielo.conicyt.cl>
- Cox, C. (2012). Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 13-43. Récupéré de: <http://www.scielo.edu.uy/>
- CPEIP (2018)) Catálogo de acciones formativas - Docentes CPEIP. Récupéré de <https://catalogo.cpeip.cl/>
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É. et Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (172), 85-129.
- Demers, S. et Éthier, M.-A. (2013). Rapprochement entre curriculum, savoirs savants et pratiques enseignantes en enseignement de l'histoire : l'influence de l'épistémologie pratique. *Éducation et didactique*, 7(7 2), 95-113. Récupéré de : <https://journals.openedition.org>
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación una aproximación antropológica*. México D.F. :Fondo de Cultura Económica.
- Diez, M. L. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social*, (19), 191-213. Récupéré de : <http://www.redalyc.org>

- Diez, M.L., (2013). Repensando la interculturalidad en educación: aportes de la investigación socio antropológica a un campo problemático. *Revista Docencia. Hacia un movimiento pedagógico nacional* (51), 5–17.
Récupéré de : www.revistadocencia.cl
- Durpaire, F (2002) *Enseignement de l'histoire et diversité culturelle. Nos ancêtres ne sont pas le Gaulois*. Paris : Hachette.
- Eduglobal. (2018). *Resultados Censo Docente migración*. Santiago de Chile.
Récupéré de : <http://educacion.uahurtado.cl/wpsite/wp-content/uploads/2018/07/RESULTADOS-CENSO-DOCENTE-MIGRACION.pdf>
- Epstein, T. (2000). Adolescents' perspectives on racial diversity in US history: Case studies from an urban classroom. *American Educational Research Journal*, 37(1), 185-214. Récupéré de : <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00028312037001185>
- Esteban-Guitart, M. (2012). La Multi-metodología Autobiográfica Extendida (MAE): una estrategia cualitativa para estudiar la identidad, los fondos de conocimiento y las formas de vida. *REMA*, 17(2), 51-64. Récupéré de : <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4107732>
- Esteban-Guitart, M. et LlopartRossell, M. (2016). La Inclusión educativa a través de la aproximación de los fondos de conocimiento e identidad. Inclusive education from the funds of knowledge and identity approach. *Revista de educación inclusiva*, vol. 9, núm. 3, p. 145-157.
- Falabella, A. (2014) The Performing School: The Effects of Market & Accountability Policies. *Education Policy Analysis Archives*, 22 (70). Récupéré de : <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1315/1312>
- Fernandes, P. Leite, C., Mouraz, A. et Figueiredo, C. (2013). Curricular Contextualization: Tracking the Meanings of a Concept. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 22(4), 417-425.
Récupéré de : <https://www.academia.edu>
- Fink, N., Furrer, M., et Gautschi, P. (dir.). (2020). The Teaching of the History of One's Own Country. International Experiences in a Comparative Perspective. Frankfurt/M, Allemagne: Wochenschau Verlag.

- Gallardo, M. T. (2005). La trascendencia del mito en la enseñanza de la Historia de Chile. Construcción, deconstrucción y reconstrucción de mitos. (Travail final de baccalauréat). Universidad de Chile. Récupéré de <http://www.tesis.uchile.cl>
- Gazmuri Stein, R. (2014). La Construcción ideológica del currículum chileno de Historia y Ciencias Sociales (thèse de doctorat). Universitat Autònoma de Barcelona. Récupéré de : <https://ddd.uab.cat>
- Giménez Romero, C. (2003). Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (8), 11-20. Récupéré de : <https://dialnet.unirioja.es>
- Gimeno Sacristán, J. (2010). Saberes e incertidumbres sobre el currículum. Madrid: Morata.
- Giuliano, F., et Berisso, D. (2014). Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder re-aprender Un diálogo geopolítico-pedagógico con Walter Mignolo. *Revista del IICE*, (35), p. 61-71. Récupéré de : <http://iice.institutos.filo.uba.ar/>
- Grant, C. A. et Sleeter, C. E. (2007). *Doing multicultural education for achievement and equity. Doing Multicultural Education for Achievement and Equity* (2^{ed}). s.l : Taylor & Francis.
- Grégoire-Labrecque, G. (2015). La pertinence de l'étude des formations interculturelles dans l'approfondissement des enjeux de la diversité ethnoculturelle dans les établissements scolaires. *Approches inductives*, 2 (2), 39-66. Récupéré de : <https://www.erudit.org/fr/>
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículo*. Madrid. Morata
- Gysling, J. (2007) Currículum nacional: desafíos múltiples. *Pensamiento Educativo. Revista de investigación educacional latinoamericana*, 40(1), 335-350. Récupéré de : <https://pensamientoeducativo.uc.cl>
- Harvey, S. et Loiselle, J. (2009) Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117. Récupéré de : <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/>

- Hernández, A. (2009). El taller como dispositivo de formación y de socialización de las prácticas. En Sanjurjo, L. (dir.). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (71–106). Rosario: Homo Sapiens.
- Hernández, A. (2016). El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 151-169.
Récupéré de : <https://scielo.conicyt.cl>
- Hung, W., Smith, T. J., Harris, M.S. et Lockard, J.(2010). Development research of a teachers' educational performance support system: The practices of design, development, and evaluation. *Educational Technology Research and Development*, 58(1), 61-80. Récupéré de : <https://www.jstor.org>
- INDH (2017) Informe Anual Situación de los Derechos Humanos en Chile.
Récupéré de <https://www.indh.cl/destacados-2/informe-anual/>
- Instituto Nacional de Estadísticas (2018). Características de la inmigración internacional en Chile, Censo 2017. Récupéré de : <https://www.censo2017.cl/>
- Instituto de Políticas Públicas UDP (2010). Chile en perspectiva comparada con los países de la OCDE. En foco(146).
Récupéré de : http://www.expansiva.cl/publicaciones/en_foco
- Jiménez, F., Aguilera, M., Valdés, R. et Yáñez, M. (2017). Migración y escuela: Análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno. *Psicoperspectivas*, 16(1), 105–116.
Récupéré de : <http://www.redalyc.org>
- Jiménez, F. et Fardella, C. (2015). Diversidad y rol de la escuela. Discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 419-441.
Récupéré de : <http://www.scielo.org.mx>
- Joiko, S. et Vásquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades. *Calidad en la educación*, (45), 132-173. Récupéré de : <https://scielo.conicyt.cl>
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Québec : PUM.

- Kerzil, J. et Sternadel, D. (2018). Prise en compte de la diversité en formation initiale du personnel enseignant en France : des prescriptions officielles aux maquettes de formation. *Éducation et francophonie*, 46 (2), 51–72. Récupéré de : <https://www.erudit.org/fr/>
- Keskin, N. et Kuzu, A. (2015). Development and testing of a M-learning system for the professional development of academics through design-based action research. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(1), 193-220. Récupéré de : <https://www.researchgate.net>
- Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C., Mc Andrew, M. et Potvin, M. (2013). La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises : portrait quantitatif et qualitatif. CEETUM/Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale des contenus. Méthode GPS et concept de soi*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lebrun, J. et Araújo Oliveira, A. (2009). *L'intervention éducative en sciences humaines au primaire: des fondements aux pratiques*. Montréal : Chenelière-Éducation.
- Létourneau, J. (2010). Les jeunes et l'histoire du Québec. Dans *L'école et la diversité. Perspectives comparées*. Presses de l'université de Laval.
- Lira, R. (2009). El fulcro de la nación: de la lealtad institucional a la diversidad cultural. Cambios en el eje articulador del imaginario de nación en los textos escolares chilenos: del centenario al bicentenario. Dans MINEDUC (dir.), *Textos escolares de historia y Ciencias Sociales* (304-326). Santiago de Chile : MINEDUC.
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives* 27(1), 40-59. Récupéré de : <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/>
- López, C. (2015). Repensando las narrativas nacionales: Un análisis del origen, transmisión e influencia en el aprendizaje histórico. *PantaRei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 77-92. Récupéré de : <https://www.um.es>
- López, L. E. (2001). La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental

- del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. [Document de travail] Récupéré de : <https://red.pucp.edu.pe>
- Mallarino, C. (2007). Contextualización del currículo: cognición y no verbalidad. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 5(1), 73-84. Récupéré de : <http://www.redalyc.org>
- Mardones, P. (2010). Somos iguales, somos diferentes. Migrantes en Chile mirados desde la escuela. Communication présentée au VI Congreso Chileno de antropología. Colegio de Antropólogos de Chile. Récupéré de : <https://www.aacademica.org/vii.congreso.chileno.de.antropologia/26>
- Matus, C. et Rojas, C. (2015) Normalidad y diferencia en nuestras escuelas: a propósito de la Ley de Inclusión Escolar. *Revista Docencia. Hacia un movimiento pedagógico nacional* (56). Récupéré de : www.revistadocencia.cl
- McKenney, S. et Van den Akker, J. (2005). Computer-Based Support for Curriculum Designers: A Case of Developmental Research. *Educational Technology Research and Development*, 53(2), 41-66. Récupéré de : <https://www.researchgate.net>
- Mechi, A. et Sanchez-Mazas, M. (2018). Dealing with discrimination in schools: Social cognitive flexibility training for teachers. *Recherche & formation*, 89(3), 71-82. Récupéré de : <https://www.cairn-int.info/>
- Mesa por una educación intercultural (s.d). *Hacia una educación intercultural: propuestas para la reflexión acción en contexto migratorio*. Récupéré de : <https://observatorioeducacion.org>
- Mignolo, W. (2008). Gramática de la decolonialidad, consecuencias teóricas, éticas y políticas. Conférence au Catedra de la Multiculturalidad. Guadalajara, México. [vidéo en ligne]. Récupéré de : <https://www.youtube.com/watch?v=VewkxSQAah8>
- Ministerio de Educación (2015). *Bases curriculares 7o a 2do medio*. Récupéré de : www.curriculumnacional.cl
- Ministerio de Educación. (2017). *Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros*. Récupéré de : www.mineduc.cl/migrantes
- Ministerio de Educación. (2018a). *Mapa del estudiantado extranjero en el sistema escolar chileno (2015-2017)*. Récupéré de : www.mineduc.cl

- Ministerio de Educación. (2018b). *Política Nacional de Estudiantes extranjeros (2018-2022)*. Récupéré de : www.mineduc.cl
- Ministerio de Educación (2018c). Estudio de exploración y análisis de los procesos de implementación curricular en el sistema educacional chileno. Récupéré de : <https://www.curriculumnacional.cl>
- Moisan, S. (2019). Enseigner l'histoire pour éduquer les élèves aux droits humains? Le cas de l'histoire de l'apartheid dans des classes québécoises. *Éducation et francophonie*, 47(2), 102-122. Récupéré de : <https://www.acelf.ca/>
- Mora Olate, M. L. (2018). Política educativa para migrantes en Chile: un silencio elocuente. *Polis (Santiago)*, 17(49), 231-257. Récupéré de : <https://scielo.conicyt.cl>
- Navas, L. et Sánchez, A. (2010). Actitudes de los Estudiantes de Pedagogía de las Regiones del BíoBío y la Araucanía de Chile hacia la Presencia de Niños Inmigrantes en la Escuela: Análisis Diferenciales. *Psykhé (Santiago)*, 19(1), 47-60. Récupéré de : <https://scielo.conicyt.cl>
- Nordgren, K. et Johansson, M. (2015). Intercultural historical learning: a conceptual framework. *Journal of Curriculum Studies*, 47(1), 1-25. Récupéré de : <https://www.tandfonline.com>
- Novaro, G. (2012). Niños inmigrantes en Argentina: Nacionalismo escolar, derechos educativos y experiencias de alteridad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (17), 459-483. Récupéré de : <http://www.scielo.org.mx>
- OCDE (2018). *Estudios económicos: Chile*. Récupéré de : <https://www.oecd.org>
- Ortega, L., Boda, Z., Treviño, E., Arriagada, V., Gelber, D., et del Rosario Escribano, M. (2020). The centrality of immigrant students within teacher-student interaction networks: A relational approach to educational inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 95, 103126.
- Osandón, L. (2016). Los docentes frente a una innovación curricular : experiencias de resignificación de los programas de estudio en historia y ciencias sociales (thèsedoctore). Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Osandón, L. et Pinto, R. (2018). El currículum nacional y la descentralización: políticas, institucionalidad y saberes. Dans Arratia, A. et Osandón, L. (dir.), *Políticas para el Desarrollo del Currículum* (155-186). Santiago de Chile : Ministerio de Educación

- Pagès, J. (2003). Ciudadanía y enseñanza de la historia. *Revista Reseñas, de la APEHUN*, (1), 11-42. Récupéré de : <http://apehun.uncoma.edu.ar/>
- Pagès, J. (2007). ¿Qué se debería enseñar de Historia hoy en la escuela obligatoria? ¿Qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas, los jóvenes y las jóvenes, del pasado?. *Revista Escuela de Historia* 1(6), 17-30. Récupéré de : <http://www.unsa.edu.ar>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008) *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris :Armand Colin.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), p. 307-332. Récupéré de : <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Pavez Soto, I. (2013). Los significados de «ser niña y niño migrante» : conceptualizaciones desde la infancia peruana en Chile. *Polis (Santiago)*, 12(35), 183-210. Récupéré de : <https://scielo.conicyt.cl>
- Pavez, I. (2018). Violencias contra las infancias migrantes en Santiago de Chile : resistencias, agencia y actores. *Migraciones Internacionales*, 9(35), 155-184, Niñas, niños y familias migrantes. Récupéré de : <https://migracionesinternacionales.colef.mx>
- Peck, C. (2010). "It's not like [I'm] Chinese and Canadian. I am in between": Ethnicity and Students' Conceptions of Historical Significance. *Theory & Research in Social Education*, 38(4), 574-617. Récupéré de : <https://www.tandfonline.com>
- Pinochet, S. et Pagès, J. (2016). ¿Cuál es el protagonismo de los niños, las niñas y los jóvenes en el currículo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Chile?: El impacto del currículo en las ideas de los niños y de los jóvenes sobre su protagonismo en la Historia. *Práxis Educativa*, 11(2), 374-393. Récupéré de : <https://dialnet.unirioja.es>
- Poblete, R. (2018). El trabajo con la diversidad desde el currículo en escuelas con presencia de niños y niñas migrantes: estudio de casos en escuelas de Santiago de Chile. *Perfiles Educativos*, 40(159), 51-65. Récupéré de : <http://www.scielo.org.mx>
- Poblete, R. et Galaz, C. (2017). Aperturas y cierres para la inclusion educativa de niños/as migrantes en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 239-250.

- Potvin, M., Dhume, F., Ogay, T. et Verhoeven, M. (2018). Pluralisme, équité et rapports ethniques dans la formation du personnel des milieux éducatifs. *Éducation et francophonie*, 46(2), 1-14. Récupéré de : <https://www.erudit.org/fr/>
- PRIEM et FUSUPO. (2017). *Guía pedagógica para una educación intercultural anti-racista y con perspectiva de género*. Santiago de Chile. Récupéré de : <http://www.superacionpobreza.cl>
- Quijano, A. (1999). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. *Dispositio*, 24(51), 137-148. Récupéré de : <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec>
- Quintriqueo, S. et McGinity, M. (2009). Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de los alumnos/as mapuches de la IX región de la Araucanía, Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(2), 173-188. Récupéré de : <https://scielo.conicyt.cl>
- Reinoso, J. R. (2012). *Caracterización del proceso de contextualización curricular para la enseñanza de la química: un estudio de caso*. Santiago de Chile (mémoire de maîtrise) Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Richey, R. C., Klein, J. D. et Nelson, W. A. (2004). Developmental Research: Studies of Instructional Design and Development. Dans D. H. Jonassen (ed.), *Handbook of research on educational communications and technology* (1099-1130). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Riedemann, A. (2016). Sobre las implicancias de desarrollar en Chile una educación intercultural acorde a la multicultural sociedad actual. Dans Erazo, X., Esponda, J. et Jaksic, M. (dir.), *Migración y derechos humanos: mediación social intercultural en el ámbito local* (115–130). Santiago de Chile: Lom, Fundación Henry Dunant
- Riedemann, A. et Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis. Revista Latinoamericana*, 14(42), 191-216. Récupéré de : <https://scielo.conicyt.cl>
- Roessler, P. (2018). Pensamiento nacionalista-territorializado y percepción de « des-ubicamiento » del inmigrante: el camino hostile de las construcciones de identidades chilenas en la convivencia escolar. *Calidad en la Educación*, (49), 50-81. doi: 10.31619/caledu.n49.576

- Rojas, M. T., Joiko, S., Riedemann, A. et Palma, J. (2018). *¿Trabajan las escuelas con un enfoque intercultural? Diagnóstico inicial de escuelas municipales de la zona norte de la Región Metropolitana* [rapport final] Santiago de Chile : Universidad Alberto Hurtado y Servicio Jesuita a Migrantes.
Récupéré de : <https://www.academia.edu>
- Ruel, J., Moreau, A., Julien-Gauthier, F., Leclair, L. et Baril, C. (2018). Processus d'une recherche développement réalisée avec des parties prenantes pour favoriser l'accès à l'information sur les services qu'ils reçoivent. *Language and Literacy*, 20(1), 167-186. Récupéré de : <https://journals.library.ualberta.ca>
- Ruz-Fuenzalida, C. (2019). Construcción y trayectoria del currículum en Chile: una perspectiva desde las nuevas bases curriculares para tercer y cuarto año de enseñanza media. *Revista Saberes Educativos*, (4), 22-36. Récupéré de : <https://sabereseducativos.uchile.cl/index.php/RSED/index>
- Sáez-Rosenkranz, I. (2016). La enseñanza de la historia en el currículum chileno de educación básica como reflejo del contexto político actual. *Kultura-spoleczenstwo-edukacja*, (10) 9-22.
Récupéré de : <https://www.researchgate.net>
- Salas, N., Castillo, D., San Martín, C., Kong, F., Thayer, L.E. et Huepe, D. (2017). Inmigración en la escuela: caracterización del prejuicio hacia escolares migrantes en Chile. *Universitas Psychologica*, 16(5), 1-15.
Récupéré de : <https://revistas.javeriana.edu.co>
- Sánchez, A., Navas, L. et Holgado, P. (2013). Inmigración y educación intercultural en la formación inicial docente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 239-251. Récupéré de : <https://scielo.conicyt.cl>
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. Clío & Asociados. La Historia Enseñada, 1(14), 34-56. Récupéré de : <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar>
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2000). La méthodologie. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (127-140). Sherbrooke, Québec :Éditions du CRP.
- Seixas, P. (2000) "Schweigen! Die Kinder! or Does Postmodern History Have a Place in the Schools?" Dans Stearns, P. (dir.), *Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives* (19-37). New York: New York University Press.

- Seixas, P. (s. d.). *Historical Significance*. Historical Thinking Project. Récupéré de : <http://historicalthinking.ca/historical-significance>
- Servicio Jesuita a Migrantes. (2018). *Migración y escuela: guía de acciones prácticas hacia la interculturalidad*. Santiago de Chile : Ediciones SM.
Récupéré de : <http://www.sjmchile.org>
- Silva, M. B. (2019). Fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica: uma relação necessária entre história e filosofia. *Educar em Revista*, 35(76), 199-218. Récupéré de : <https://www.scielo.br>
- Stefoni, C., Corvalán, J., Riedemann, A., Stang, F., Tapia, M. et Liberona, N. (2018). *Construyendo escuelas interculturales: elaboración participativa de una hoja de ruta para asistentes de la educación, profesores y directivos*. [Rapport final FONIDE FX11622]. Santiago de Chile : Universidad Alberto Hurtado y Ministerio de Educación. Récupéré de : <https://centroestudios.mineduc.cl>
- Stefoni, C., Stang, F., Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile : Un marco para el análisis. *Estudios internacionales* (Santiago), 48(185), 153-182. Récupéré de : <https://revistaei.uchile.cl>
- Suárez D. L. (2015). Nuevos migrantes, viejos racismos: Los mapas parlantes y la niñez migrante en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 627-643. Récupéré de : <http://www.scielo.org.co>
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. s.l : De Boeck
- Thayer, L.-E., Córdova, M. G., et Ávalos B., (2013). Los límites del reconocimiento: migrantes latinoamericanos en la Región Metropolitana de Santiago de Chile. *Perfiles latinoamericanos*, 21(42), 163-191. Récupéré de : <http://www.scielo.org.mx>
- Tijoux, M.E, (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis* (Santiago), 12(35), 287-307. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682013000200013>
- Tubino, F. (2005). La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales americanos. *Cuadernos interculturales*, 3(5), 15.
Récupéré de : <http://www.redalyc.org>

- Tubino, F. (2016). Los sentidos del interculturalismo latinoamericano y la utopía dialógica. *CUYO Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, 33(01), 69-77. Récupéré de : <http://qellqasqa.com.ar>
- Turra-Díaz, O. (2015). Profesorado y saberes histórico-educativos mapuche en la enseñanza de historia. *Revista Electrónica Educare*, 19 (3), 1-20. Récupéré de : <http://www.redalyc.org>
- Turra-Díaz, O., MinteMünzenmayer, A. et Lagos Pando, M. (2019). El texto escolar de historia: Categorías exclusoras y recepción pedagógica en contexto interétnico mapuche-chileno / Thehistorytextbook: Exclusioncategories and teachingreception in the inter-ethnic mapuche-chileancontext. *Praxis Educativa*, 23(2), 1-16. Récupéré de : <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/2634>
- TutiauxGuillon, N. (2003). Teaching and understanding history: A matter of identity. Dans K. Pellens (dir.), *Historical consciousness and history teaching in a globalizing society* (p. 39-50). Peter Lang.
- UNICEF et Ministerio de Educación. (2018). *Diálogos para la inclusión de estudiantes extranjeros*. [Rapport final]. Récupéré de : <https://migrantes.mineduc.cl/>
- Van Alphen, F. et Carretero, M. (2015). The Construction of the Relation Between National Past and present in the Appropriation of Historical Master Narratives. *IntegrativePsychological&Behavioral Science*, 49(3), 512-530. Récupéré de : <https://www.researchgate.net>
- Van der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels*. s.l : De Boeck Supérieur.
- Van Drie, J. et van Boxtel, C. (2008). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. *EducPsycholRev*, 20(1), 87-110. Récupéré de : <https://link.springer.com>
- Van Nieuwenhuyse, K. et Wilke, M. (2020). History education in Belgium/Flanders since 1945. Between a national and a global scope: Whose past, what for and for whom? *Bulletin du CREAS*, 7, 65-76. Récupéré de : <https://www.usherbrooke.ca>
- Vélez-Ibáñez, C. et Greenberg, J. (1992). Formation and Transformation of Funds of Knowledge Among U.S.-Mexican Households.

Anthropology & Education Quarterly, 23(4), 313-335. Récupéré de : <https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com>

Walsh, C. (2007). *Interculturalidad, colonialidad y educación*. Communication présentée au séminaire *Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial*, Bogotá, 2005. Récupéré de : <https://flacsoandes.edu.ec>

Walsh, C. (2010). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Communication présentée au séminaire *Interculturalidad y Educación Intercultural*, Instituto Internacional de Integración Convenio Andrés Bello, La Paz, 2009.
Récupéré de : https://www.academia.edu/20274373/Interculturalidad_critica_y_educacion_intercultural

Zabalza, M. B. (2012). Territorio, cultura y contextualización curricular. *Interacções*, 8(22).
Récupéré de : <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/1534>

Zúñiga, C. (2015). ¿Cómo se ha enseñado historia en Chile? Análisis de programas de estudio para enseñanza secundaria. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(1), 119-135. Récupéré de : <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/680>