

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

RELATIONS ENTRE LE CADRE NORMATIF ET LES DIMENSIONS
TÉLEOLOGIQUE, EPISTEMOLOGIQUE ET PRAXEOLOGIQUE DES
PRATIQUES D'ENSEIGNANTS D'HISTOIRE ET EDUCATION A LA
CITOYENNETE : ETUDE MULTICAS

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR
STÉPHANIE DEMERS

NOVEMBRE 2011

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse 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.01-2006). 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.»

REMERCIEMENTS

Au terme de ce long processus qui caractérise les études doctorales et la rédaction d'une thèse, il importe de souligner les personnes qui en sont indirectement les artisans. Nul ne réussit seul une telle entreprise et nombreux sont ceux qui par leur passage et leur présence dans mon parcours ont contribué à en alléger le poids, à en faire une mission à la fois personnelle et sociale et à transformer mon regard sur le monde de l'éducation.

Je souhaite en premier lieu exprimer ma reconnaissance envers les enseignants qui ont généreusement accepté de m'ouvrir les portes de leurs classes et de partager avec moi les fondements de leur pratique.

Je remercie ensuite mes parents qui m'ont accompagnée sur la multitude de chemins que j'ai souhaité explorer et qui m'ont menée au paradigme critique. Grâce à l'esprit critique et militant de mon père, lui même éducateur, j'ai pu situer mes études dans une perspective plus large. Le modèle de solidarité humaine qu'a toujours offert ma mère a servi de fondements à la recherche de solutions pour une éducation plus humaine.

Je ressens également une profonde reconnaissance envers mes directeurs de recherche qui partagent une remarquable rigueur intellectuelle: Lorraine Savoie-Zajc, qui façonne depuis dix ans mes compétences de chercheuse, par son profond sens éthique et sa grande ouverture et Marc-André Éthier, dont l'intégrité, les convictions profondes et l'éthique de travail sont une inspiration de toute heure. Un grand merci à

Christiane Gohier, qui a gracieusement et généreusement pris le relais de Lorraine et minutieusement lu et relu les ébauches de cette thèse.

Je souhaite remercier mes collègues pour leur soutien, leurs conseils, leur amitié et leur humour, particulièrement David Lefrançois, Francine Sinclair et Catherine Lanaris.

Je salue la patience et l'ouverture de mes enfants, Élizabeth, Félix, Dominic et Simon, qui m'ont partagée avec ce doctorat et les obligations qui y sont associées, toujours avec bonne humeur. À mon âme sœur, Charles-Antoine, qui a sacrifié tant pour que je me trouve à écrire ces dernières lignes, qui a fait preuve d'une foi indéfectible en mes projets, d'un soutien à l'épreuve de toutes les hésitations et les remises en question et dont la quête incessante du juste, du bien et du beau rend concret ce concept de praxis qui m'inspire au quotidien, ma plus profonde gratitude. Voilà, c'est à toi, je te passe le flambeau.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
RÉSUMÉ	x
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	4
1.1 Des finalités éducatives en rupture avec les finalités connues	7
1.2 Une transformation des finalités dans la pratique enseignante.....	8
1.2.1 L'interprétation/adaptation du curriculum formel par les enseignants.....	8
1.3 Un curriculum porteur d'une rupture épistémologique	12
1.3.1 Persistance des pratiques enseignantes	13
1.4 Les réactions des enseignants au Renouveau pédagogique au Québec	16
1.4.1 Des finalités non-consensuelles de l'enseignement de l'histoire.....	18
1.4.2 Changement paradigmatique dans l'histoire savante.....	20
1.4.3 Des conceptions épistémiques et des pratiques enseignantes stabilisées depuis des décennies	23
1.4.4 Ajout de l'éducation à la citoyenneté	24
1.4.5 Concilier les finalités de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté avec la forme scolaire.....	27

1.5	Un écart entre le curriculum formel et le curriculum réel	29
1.6	Objet de recherche	31
1.7	Questions et objectifs de recherche	31
CHAPITRE II		
CADRE THÉORIQUE		
2.1	Le concept de pratique: situation paradigmatique	34
2.1.1	<i>Homo economicus</i> et <i>homo sociologicus</i> ou la théorie sociale traditionnelle	35
2.1.2	Les théories culturelles	37
2.1.3	La pratique sociale	38
2.1.4	Théorie de la structuration de Giddens	41
2.1.5	La nature de la pratique enseignante.....	47
2.2	Le système normatif (structures) scolaire : finalités et curriculum	52
2.2.1	Finalité	53
2.3	Le système subjectif des pratiques enseignantes	81
2.3.1	Dimension épistémologique des pratiques enseignantes	81
2.3.2	La dimension téléologique des pratiques : finalités subjectives et intentions	97
CHAPITRE III		
MÉTHODOLOGIE.....		
3.1	La recherche sur les pratiques sociales.....	107
3.2	L'étude des pratiques enseignantes	113
3.2.1	Les recherches centrées sur l'agent	115
3.2.2	Les recherches axées sur la structure.....	116
3.3	Choix méthodologiques	119

3.3.1	L'étude de cas	120
3.3.2	Les cas à l'étude.....	122
3.4	La réalisation de la recherche	124
3.4.1	Première étape : sélection d'un échantillon critérié.....	124
3.4.2	Deuxième étape : Étude de cas (multi-cas).....	131
3.4.3	Traitement et analyse des données.....	144
3.5	Critères de qualité de l'étude de cas	150
3.6	Considérations déontologiques	151
3.6.1	Le rapport à l'autre	152
3.6.2	Consentement libre et éclairé.....	153
3.6.3	Le respect de la vie privée et de la confidentialité.....	153
3.6.4	Le rapport à soi comme chercheur.....	153
3.7	Synthèse des choix méthodologiques	154
CHAPITRE IV		
	RÉSULTATS	156
4.1	Les cas typiques.....	159
4.1.1	Cas 1 : Éric.....	159
4.1.2	Cas 2 : Sylvain	168
4.2	Les cas plutôt typiques.....	177
4.2.1	Cas 3: Luc	177
4.2.1	Cas 4 : Jacques.....	187
4.3	Les cas atypiques	196
4.3.1	Cas 5 : Paul	196
4.3.2	Cas 6 : Marc.....	208

4.3.3	Cas 7 : Christian.....	219
4.4	Synthèse comparative des cas.....	230
4.4.1	Aspects partagés du système des pratiques.....	233
4.4.2	Analyse structurale des patterns communs aux cas	252
CHAPITRE V		
DISCUSSION		
5.1	Des pratiques modifiant la structure formelle	260
5.1.1	L'épistémologie pratique des enseignants en rupture avec le paradigme dominant du curriculum.....	260
5.1.2	Un curriculum formel jugé illégitime	264
5.1.3	Un enseignement parallèle au curriculum	266
5.2	Des pratiques réifiant la structure implicite (informelle)	269
5.2.1	La stabilité de la vulgate historique : l'histoire au service d'une identité nationale.....	269
5.2.2	La persistance des pratiques transmissives et magistrocentrées	272
5.2.3	Des conditions de pratique posant obstacle au curriculum formel.....	273
CONCLUSION.....		
277		
ANNEXE A		
QUESTIONNAIRE SUR LES CROYANCES RELATIVES À		
L'ENSEIGNEMENT ET À L'APPRENTISSAGE DE L'HISTOIRE		
289		
ANNEXE B		
SCHÉMA D'ENTREVUE.....		
296		
ANNEXE C		
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉCLAIRÉ		
299		
RÉFÉRENCES.....		
303		

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2. 1 Les strates de conscience de Giddens (1984, p. 7)	42
2. 2 Finalités de l'éducation et interaction entre la culture et l'éducation (De Landsheere & De Landsheere, 1981, p. 30).....	56
2. 3 Système des pratiques enseignantes : synthèse du cadre théorique.....	105
3. 1 Sélection des cas	124
3. 2 Synthèse du corpus de données et des méthodes de collectes	133
3. 3 Observations des pratiques enseignantes : variables d'action observées (selon Bru, 1991 et Spradley, 1980).....	142
3. 4 Étapes d'analyse des données	145
3. 5 Portrait synthétisé.....	146
4. 1 Synthèse des finalités de l'enseignement/ apprentissage de l'histoire identifiées par les enseignants en ordre de priorité	236
4. 2 Le déroulement de l'exposé magistral dialogué	246

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2. 1 La dualité de la structure	45
2. 2 Finalités éducatives du Programme de formation de l'école québécoise.....	80
2. 3 Modèles relatifs aux croyances épistémologiques	88
3. 1 Les trois philosophies pratiques des sciences sociales selon Mjøset (2002, p. 41)	108
3. 2 Synthèse des approches méthodologiques de recherche sur les pratiques enseignantes selon la perspective adoptée	114
3. 3 Critères de scientificité.....	151
4. 1 Synthèse comparative des cas	232
4. 2 Gestion des contenus dans le cadre de l'exposé magistral, selon les dimensions épistémologiques.....	242
4. 3 Activités présentées aux élèves	250

RÉSUMÉ

Cette thèse s'intéresse au système des pratiques enseignantes dans un contexte de changement paradigmatique sur le plan épistémologique. Au Québec, ce changement est formalisé par le renouvellement des injonctions curriculaires et des finalités normatives qui les sous-tendent. Or, la recherche sur les changements curriculaires témoigne des relations complexes entre la nature du changement et les réactions des acteurs (Perrenoud, 1999). Elle démontre notamment que les curricula restent des prescriptions vides de sens et inopérantes si elles ne tiennent pas compte des logiques de fonctionnement des pratiques enseignantes. Ces dernières, en tant qu'actions sociales structurées et structurantes, impliquent que les enseignants, tant par leur conscience pratique (dont font partie les savoirs expérientiels et les normes intériorisées telles les croyances épistémologiques) que par leurs propres finalités et en fonction des conditions de leur action, évaluent la légitimité et la validité des énoncés curriculaires (Habermas, 1987). Chez les enseignants québécois du domaine *Histoire et éducation à la citoyenneté*, les changements au curriculum global ont été conjugués à un changement paradigmatique qui a engendré un débat sur la légitimité et la validité des finalités explicites de la discipline et de son apprentissage, particulièrement en ce qui concerne l'histoire nationale (Dagenais et Laville, 2007). C'est dans ce contexte que les enseignants d'histoire nationale doivent se construire une représentation de leur travail, donner un sens au programme de formation et interpréter les finalités qui s'y trouvent (Lessard et Tardif, 2002; Schutz, 1987). Il est toutefois difficile de savoir comment se joue cette dynamique dans la pratique enseignante au quotidien et de façon concrète.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons fait du système des pratiques enseignantes notre objet d'étude afin de comprendre par quels moyens les enseignants d'*Histoire et éducation à la citoyenneté (HEC)* au deuxième cycle secondaire concilient les finalités du programme avec la forme scolaire, les attentes sociales qui balisent leurs pratiques enseignantes et leurs schèmes subjectifs. La question de la dynamique entre les finalités curriculaires du programme d'*HEC* et le système des pratiques enseignantes a été abordée sous l'angle des pratiques sociales, plus particulièrement par le biais de la théorie de la structuration de Giddens (1979), qui s'inscrit dans une perspective culturaliste praxéologique. Le recours à cette perspective théorique a permis d'appréhender les pratiques enseignantes selon la

double herméneutique qui caractérise la négociation entre le singulier (l'enseignant comme agent social) et le générique (la structure curriculaire, scolaire et culturelle). Afin de rendre compte de la complexité du système de la pratique sociale qu'est l'enseignement de l'histoire, nous avons privilégié une étude multicas d'orientation interprétative. Les croyances épistémologiques de 26 enseignants d'*HEC* du deuxième cycle secondaire ont été identifiées à l'aide d'un questionnaire portant sur les croyances relatives à l'enseignement et à l'apprentissage de l'histoire (Maggioni, VanSledright et Alexander, 2009). L'analyse des résultats issus de ce questionnaire a permis d'identifier quatre cas typiques et trois cas atypiques. Des entrevues semi-dirigées réalisées auprès de chacun de ces sept enseignants, portant sur leurs finalités subjectives et soumises à une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2003), suivies de l'observation par vidéoscopie de deux séances de cours par enseignant, également soumises à l'analyse thématique, ont permis de générer un portrait de chaque système des pratiques de ces enseignants. Ces systèmes ont été comparés les uns aux autres (Yin, 2003) afin de dégager les *patterns* communs aux pratiques, ainsi que leurs dimensions singulières, puis une analyse situationnelle phénoménologique et structurale (Paillé et Mucchielli, 2003) de ces patterns a permis de saisir des logiques culturelles globales des pratiques. Ces résultats ont mis en lumière certains facteurs culturels structuraux et contextuels qui agissent sur l'évaluation par les enseignants de la non-légitimité du curriculum et de ses fondements, ainsi que sur la persistance de pratiques transmissives et magistrocentrées.

Mots-clés : pratiques enseignantes, épistémologie, analyse structurale, enseignement de l'histoire, histoire nationale

INTRODUCTION

Mandatés par la société pour transposer les idéaux sociaux traduits par le curriculum, les enseignants sont soumis au regard de la population et à l'évaluation de leur travail sur une base constante, particulièrement dans des contextes de changements ou de bouleversements d'importance aux plans social et éducatif. Apple (2004) souligne à juste titre que l'entreprise éducative n'est pas neutre, car la nature même de l'institution implique ses acteurs dans des actes politiques, qu'ils en soient ou non conscients. C'est la raison pour laquelle les enseignants font l'objet d'une multitude de discours évaluatifs, issus à la fois des partisans d'une orthodoxie éducative, valorisant la transmission de la culture dite « générale » dans un souci de préservation structurale, et des partisans du changement : les réformistes qui souhaitent modifier les méthodes et techniques pour l'amélioration de l'apprentissage, par exemple, et les révolutionnaires, qui souhaitent faire table rase et dans l'élaboration d'une société nouvelle, juste et égalitaire, transformer l'éducation (Giroux, 1981). Les enseignants ne sont toutefois pas de simples dupes culturels, soumis aux aléas des mouvements sociaux (Giddens, 1979), mais des agents sociaux réflexifs, négociant un espace d'action entre les cadres subjectifs et singuliers qui les animent et la structure normative qui habilite et balise cette action.

Les enseignants façonnent leurs pratiques par l'entremise de leurs expériences et des fondements culturels de celles-ci. Leurs expériences d'élève et d'étudiants se conjuguent aux expériences professionnelles pour créer un système subjectif des pratiques enseignantes. Ce système sert notamment de cadre pour l'évaluation de la

légitimité des diverses propositions éducatives, formelles (les curricula) et informelles (les attentes et pressions sociales), de leur faisabilité en fonction des facteurs contextuels de l'école et de l'impact qu'elles peuvent avoir sur les conditions de travail (Lessard & Tardif, 1999). Comment peut-on comprendre cette interaction entre les finalités et orientations prescriptives des curricula et les pratiques enseignantes, afin de déterminer comment sont transposés les idéaux sociaux ? Le concept de pratique sociale s'avère particulièrement efficace pour interroger cette dynamique.

Les changements curriculaires qui ont marqué la dernière décennie au Québec ont appelé les enseignants à revoir les composantes de leur système subjectif à la lumière de nouvelles prescriptions normatives. Face à un nouveau paradigme épistémologique et téléologique, ils ont dû négocier de nouveaux espaces d'action et donner sens aux prescriptions curriculaires dont les fondements demeuraient souvent opaques (Paquay, 2007), tout en tenant compte du contexte de leur travail. Les enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté au secondaire ont vu cet espace d'action doublement modifié, sur le plan des injonctions ministérielles générales (approche par compétences et paradigme constructiviste) et de façon plus spécifique, dans les changements apportés au domaine de l'histoire. La complexité du changement à la structure normative qui agit sur les pratiques de ces enseignants font d'eux un cas de figure tout à fait désigné pour comprendre l'effet de tels changements sur le système des pratiques enseignantes et plus concrètement, dans la salle de classe.

Le premier chapitre de cette thèse décrit la problématique de recherche et situe sa pertinence scientifique et sociale. Le deuxième chapitre présente le cadre théorique de la recherche et définit les diverses composantes du système des pratiques enseignantes. Le troisième chapitre décrit les choix méthodologiques et leurs fondements, ainsi que le déroulement des étapes successives de la recherche. Enfin, les résultats sont présentés dans le quatrième chapitre et l'interprétation de ces

résultats à la lumière du cadre théorique est abordée dans le cinquième chapitre. Une conclusion propose une synthèse de la recherche, identifie ses limites et des pistes de recherches futures.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

La question de la nature du savoir et du rapport à y entretenir est au cœur du débat relatif au Renouveau pédagogique au Québec. De cette question découle des enjeux téléologiques¹ incontournables pour le système scolaire, particulièrement pour les enseignants mandatés de transposer le curriculum formel à leurs pratiques. Ce chapitre présente l'articulation de la problématique posée par la dissonance entre de nouveaux paradigmes scientifiques – pédagogiques et disciplinaires – qui sous-tendent la réforme curriculaire et le système des pratiques enseignantes. L'objet, les objectifs et les questions de recherche y sont également présentés.

Le système scolaire québécois est engagé depuis plus de dix ans dans un processus de changement curriculaire. Motivés par un désir de contrer le décrochage scolaire, d'une part, et de favoriser l'adaptation et l'intégration des futurs citoyens à un monde caractérisé par le changement et la pluralité, d'autre part, les acteurs au sommet de la hiérarchie scolaire québécoise ont proposé et supervisé l'implantation d'un nouveau Programme de formation de l'école québécoise.

¹ Il importe de noter, d'emblée, que le concept de téléologie se rapporte dans cette thèse à la perspective philosophique, qui le définit comme étude des fins, de la finalité, plutôt que comme doctrine des causes finales providentielles ou déterministes.

Dans un survol des changements curriculaires actuels en Occident, dans lequel s'inscrit celui du Québec, Paquay (2007, p. 71) identifie des tendances dominantes quant à la nature et à la forme des réformes qui définissent les « exigences centrales (nationales ?) quant aux 'outputs' (des socles de compétences ou des profils, référentiels de compétences, etc.) » et introduisent le passage vers le paradigme d'apprentissage. Ces exigences sont soumises à la macrorégulation externe, dans des processus de reddition de comptes et d'évaluation standardisée et normative.

Ces virages ont des conséquences sur les pratiques enseignantes (Lessard, 2000). D'ailleurs, comme en témoigne éloquemment Paquay (2007, p. 58), « [...] en quoi bon un curriculum de qualité s'il ne change pas les pratiques enseignantes ? ». En effet, si les changements curriculaires ont comme enjeux premiers des effets sur les apprenants et les impacts sociaux de ces effets, encore faut-il que ces apprenants puissent vivre les expériences requises pour ce faire. Or, ces expériences sont pilotées par les acteurs de l'institution scolaire, particulièrement les enseignants qui sont chargés de son actualisation par leurs pratiques (Lessard & Tardif, 1999; Paquay, 2007). Par conséquent, un changement curriculaire devrait entraîner un changement dans les pratiques enseignantes.

La recherche à ce sujet témoigne des relations complexes entre la nature du changement curriculaire, la forme de sa mise en œuvre, les réactions des acteurs et les effets sur les apprenants et le système scolaire tout entier (Cros, 2001; Demailly, 2001; Duru-Bellat, 2007; House, 1979; Huberman & Miles, 1984; Perrenoud, 1999). Les réformes prescrites provoquent souvent des résistances et conséquemment, peuvent produire les résultats inverses à ceux escomptés dans les changements de pratiques enseignantes (Fullan, 2002). Si en principe le curriculum réel (l'ensemble des expériences vécues par les apprenants dans le cadre de leur formation, selon Paquay, 2007) doit correspondre au curriculum formel (le programme officiel), nombre de recherches indiquent que tel n'est pas le cas et que certaines conditions

agissent sur l'ampleur de l'écart entre ce qui est prévu et ce qui se déroule réellement dans les écoles (Craig, 2001; Drake & Sherin, 2006; House, 1979). Par ailleurs, il serait illusoire pour les concepteurs des programmes de croire possible la transposition directe et tout à fait fidèle du curriculum dans le contexte qu'est l'école. Dans celle-ci, en effet, les enseignants sont à la fois autonomes – dans leur interprétation du curriculum, dans le choix des moyens pour atteindre ses buts, dans la gestion quotidienne de la salle de classe et des interactions qui y ont lieu, etc. – et contrôlés – par les divers acteurs de la hiérarchie scolaire, par les contraintes contextuelles externes à la salle de classe, telles les changements sociaux (Lessard & Tardif, 1999; Vinatier & Altet, 2008). Ces recherches démontrent également que les curricula restent des prescriptions vides de sens et inopérantes si elles ne tiennent pas compte des logiques de fonctionnement des pratiques enseignantes.

Enfin, l'analyse des changements curriculaires comme celle des pratiques enseignantes démontrent que les facteurs les plus importants, relativement à leur implantation, se situent dans l'interaction entre la nature et les prescriptions du curriculum et les organisateurs des pratiques enseignantes (Durand, 1996; Lessard & Tardif, 1999; Paquay, 2002), entendus comme processus susceptibles d'expliquer ce que l'enseignant choisit de faire et a préalablement conçu (Clanet, 2002). Il importe par conséquent d'explorer le changement curriculaire québécois à la lumière de ce que révèle la recherche quant aux interactions entre curriculum (et programmes) et pratiques enseignantes. Ces pratiques se réfèrent, selon la définition que leur donne Altet (2008, p. 12), à une « activité professionnelle située, orientée par des fins, des buts et les normes d'un groupe professionnel », traduite « par la mise en oeuvre des savoirs, procédés et compétences en actes d'une personne en situation professionnelle » et composée de « multiples dimensions, épistémique, pédagogique, didactique, psychologique et sociale » qui interagissent pour « permettre à l'enseignant de s'adapter à la situation professionnelle et de gérer conjointement

l'apprentissage des élèves et la conduite de la classe. »

1.1 Des finalités éducatives en rupture avec les finalités connues

Les facteurs influençant le degré d'implantation d'une réforme curriculaire identifiés dans les métasynthèses de Fullan (2002) incluent, au plan de la nature du programme, la pertinence perçue du changement, la clarté des buts et des moyens (ils sont bien ou mal compris par les utilisateurs), la complexité du changement (le changement est ou non profond et important), ainsi que la qualité et la praticabilité du programme. Le Renouveau pédagogique s'avère à cet égard un défi quant à son implantation, en outre parce qu'il a redessiné les finalités éducatives de tous les domaines d'apprentissage en plaçant l'accent sur une approche par compétence, inspirée des courants constructivistes et socioconstructivistes (MELS, 2004). Il s'agit d'une rupture importante face au programme précédent, qui plaçait l'accent sur la maîtrise d'objectifs comportementaux, impliquant que la priorité dans les pratiques enseignantes était de l'ordre de l'entraînement des élèves aux tâches (Tardif, 2000; Legault, Jutras & Desaulniers, 2002; Paquay, 2007). L'approche par compétences priorise plutôt la confrontation des élèves à des situations authentiques, complexes, mais néanmoins adaptées et nécessitant l'intégration de ressources multiples à l'enseignement et à l'évaluation (Paquay, 2007), ce qui implique que les enseignants doivent désormais planifier, organiser, piloter des situations fort différentes que ce qui était prévu dans le programme précédent. De nouvelles prescriptions quant aux pratiques enseignantes s'ensuivent et la transformation des pratiques enseignantes devient un enjeu du changement curriculaire québécois.

Le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) énonce trois visées communes à l'ensemble des interventions éducatives, soit la construction d'une vision du monde, la structuration de l'identité et le développement du pouvoir

d'action (MEQ, 2004, p. 6). La finalité implicite de l'éducation secondaire est désormais le citoyen autonome, critique et participatif. Si ces finalités sont suffisamment plurivoques pour favoriser l'adhésion des acteurs du système scolaire, les approches mises de l'avant dans le PFEQ en raison de leur cohérence avec ces finalités sont loin d'être consensuelles (Levasseur, 2000). Parmi ces approches, la plus importante est l'approche par compétences, qui selon les auteurs du Programme de formation, donne à l'élève « l'occasion de trouver une réponse à des questions issues de son expérience quotidienne, de s'approprier des valeurs personnelles et sociales et d'adopter des conduites et des comportements responsables et de plus en plus autonomes » (MEQ, 2000, p. 4). Dans le contexte de cette approche, l'enseignant est confronté au passage du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage (Legault, Jutras & Desaulniers, 2002; Tardif, 2000). Son rôle n'est plus celui d'un transmetteur de savoirs dont il est l'expert, mais de guide, médiateur et accompagnateur de l'élève qui construit ses connaissances et développe ses compétences (Perrenoud, 1997). Alors que sous l'ancien programme, les pratiques enseignantes étaient balisées par une liste exhaustive d'objectifs que l'élève devait atteindre, le Nouveau pédagogique accorde aux enseignants une plus grande latitude dans leur pratique. Les enseignants sont désormais appelés à opérationnaliser les énoncés de compétences, ce qui implique le choix, la sélection et des décisions à prendre quant aux moyens à mettre en branle pour remplir le mandat qui leur est conféré (Durand, 1996).

1.2 Une transformation des finalités dans la pratique enseignante

1.2.1 L'interprétation/adaptation du curriculum formel par les enseignants

Les questions qui découlent de ce travail d'interprétation curriculaire des enseignants renvoient inévitablement au *pourquoi* de ces choix et donc à une réflexion sur les

finalités. Par conséquent, on ne peut réduire le travail curriculaire de l'enseignant, défini comme « un cycle continu d'adaptation et de transformation des programmes et des objectifs scolaires en fonction des tâches quotidiennes, des événements hebdomadaires et annuels et de l'évolution de la carrière » (Lessard & Tardif, 2000, p. 268), à un ajustement technique des pratiques aux exigences des finalités. Les enseignants doivent se construire une représentation de leur travail, donner un sens au programme de formation et interpréter les finalités qui s'y trouvent (Lessard & Tardif, 2002; Schutz, 1987). Toutefois, l'idée que cette plus grande autonomie professionnelle soit ainsi inscrite dans les programmes et requise pour mettre en œuvre le changement paradigmatique préconisé par le Renouveau pédagogique peut s'avérer déstabilisante pour certains enseignants (Rioux-Dolan, 2004; Durand, 1996). « Là où les institutions prescrivaient aux individus leurs devoirs et le sens de leurs pratiques, les personnes aujourd'hui sont confrontées au défi de devoir choisir et déterminer pour elles-mêmes les valeurs qu'elles entendent servir. » (Le Bouëdec, 2001, p. 13). L'incertitude, le doute, l'insécurité, la diversité et parfois la nature contradictoire des voies à adopter sont parmi les composantes du changement les plus difficiles à négocier (Gélinas, 2004; Le Bouëdec, 2001).

Ce que révèle la recherche sur la façon dont les réformes et changements curriculaire sont reçus par les enseignants indique ainsi que leur mise en œuvre est variable et qu'une transformation importante tant des finalités que des approches prescrites a lieu dans leur transposition. La généralité et l'ambition qui caractérisent les finalités officielles des curricula, de même que l'ambiguïté et la diversité des moyens à utiliser pour les atteindre d'ores et déjà provoquent un travail de sélection et d'adaptation des programmes par les enseignants (Tardif & Lessard, 2000, p. 77). Comme le soulignent De Landsheere et De Landsheere (1980, p. 8), la nature ambiguë des objectifs et finalités ou des formulations vagues augmentent la possibilité que l'école s'éloigne des visées des concepteurs des programmes, bien qu'il soit également

possible qu'une telle imprécision cherche à voiler, sous un couvert d'autonomie et de liberté accrues pour les enseignants et les écoles, des intentions autoritaires, relevant des intérêts d'une élite détenant le pouvoir de définir et d'imposer le cadre scolaire.

Même devant des finalités très clairement définies dès le départ, les fins poursuivies par les enseignants tendent à se différencier, et ce, de façon progressive au fur et à mesure que l'on passe à l'action quotidienne. Isambert-Jamati (1970, p. 9) identifie à ce titre le sens que donnent les enseignants à leur action et qui délimite les finalités subjectives qu'ils poursuivent dans leur enseignement, ainsi que les finalités associées à la sous-culture disciplinaire qui caractérise le travail enseignant au secondaire.

Les recherches de Ouellet et Tardif (1994), de Malo, Gauthier et Tardif (1995), ainsi que de Malo (1996) démontrent que l'expérience des enseignants a un impact important sur leur travail curriculaire, avec une adaptation des programmes aux besoins perçus des enseignants, adaptation qui augmente avec l'expérience. Dans une recherche de Lessard et Tardif (1996), certains enseignants ne suivaient pas du tout le programme, mais se basaient sur leur connaissance des anciens programmes qu'ils adaptaient au nouveau. De plus, ces phénomènes agiraient sur la transposition des finalités éducatives officielles et sur le choix des moyens pour les atteindre malgré la formation des enseignants et la clarté des orientations officielles (Beckers & Paquay, 2002).

Par ailleurs, l'ampleur de la marge de manœuvre conférée au travail des enseignants par l'ambiguïté du programme se conjugue à l'absence de pouvoir que ces derniers ont sur leur formulation. Longtemps confinés au rôle d'exécutants (Lessard & Tardif, 1999, p. 79), les enseignants doivent néanmoins « résoudre les dilemmes posés par leur propre environnement organisationnel » en termes de contraintes matérielles, temporelles, humaines (la diversité au sein d'un groupe, par exemple),

organisationnelles (l'évaluation, les bulletins) à l'aide de leurs propres schèmes de références qui incluent l'expérience, les valeurs et les croyances. L'incidence de ces dernières sur le sort réservé aux programmes de formation et à leur mise en œuvre est donc considérable (Bru, 2002; David & Payeur, 1991; Durand, 1996; Paquay, 2007;). Les recherches de Ouellet et Tardif (1994), Lessard et Tardif (1996) et Malo (1997) ont permis d'identifier des facteurs qui influent le travail curriculaire des enseignants. Ces facteurs, qui peuvent être d'ordre personnel, tel l'expérience, la connaissance du programme, la connaissance des autres degrés d'enseignement, ainsi que la personnalité de l'enseignant ont un impact sur la façon dont il transpose le curriculum et contribuent à sa transformation dans le but de l'adapter au contexte des pratiques enseignantes. Entre autres, bon nombre d'auteurs, tels Barton et Levstik (2004) Dreyfus et Mazouz (1989), soulignent que peu d'observations d'enseignants *in situ* aux niveaux primaire et secondaire rapportent l'application de nouvelles approches et de nouveaux moyens préconisés dans les discours des professeurs universitaires ou par les autorités scolaires.

D'autres facteurs, internes à la situation d'enseignement, tel le temps, le matériel et les ressources disponibles, l'intérêt des élèves, la nature du programme (au plan de ses finalités, de sa nouveauté et dans la mesure où il est considéré comme chargé ou non), les changements dans les programmes, les événements imprévisibles, agissent également sur la transposition du curriculum aux pratiques enseignantes (Ouellet & Tardif, 1994; Lessard & Tardif, 1996; Malo, 1997). À cet égard, une absence de formation ou une incompréhension des finalités et fondements d'un curriculum peuvent amplifier l'écart entre ceux-ci et les pratiques enseignantes. D'ailleurs, certaines recherches sur les réformes curriculaires soulignent les dangers qui découlent d'un programme mal compris par les enseignants (Craig, 2001; Drake & Sherin, 2006). Par exemple, Carlsen (1988) a démontré que les enseignants moins familiarisés avec le contenu du programme de formation sont plus enclins à

privilégier une approche centrée sur le travail individuel et tendent à contrôler la discussion et à monopoliser la parole en classe. De plus, ils ont tendance à limiter les possibilités de questions de la part des élèves au sujet du contenu. Dans une recherche auprès d'enseignants du premier cycle du secondaire, Craig (2001) note que face à une réforme curriculaire, les réactions des enseignants peuvent inclure le rejet du changement et le repli sur les contenus et méthodes qui lui sont préalables, ainsi que l'application littérale du programme.

1.3 Un curriculum porteur d'une rupture épistémologique

Ces recherches ne font toutefois pas mention de la relation qu'entretient l'enseignant avec la discipline enseignée, que ce soit au plan de ses connaissances du domaine ou de ses pratiques de référence dans ce domaine. D'autres recherches portant sur l'influence des connaissances disciplinaires des enseignants sur leur travail curriculaire indiquent néanmoins que leur nature a une influence sur les pratiques enseignantes et sur la compréhension qu'ont les enseignants des programmes (Grossman, 1990; Hashweh, 1996; Wineburg & Wilson, 1993). Ces recherches définissent les connaissances disciplinaires comme correspondant « aux divers champs de la connaissance, aux savoirs dont dispose notre société, tels qu'ils sont aujourd'hui intégrés à l'université sous la forme de disciplines, dans le cadre de facultés et de programmes distincts » (Tardif et coll., 1991, p. 59). Globalement, la recherche indique que les enseignants entretiennent des rapports problématiques avec les savoirs savants, puisqu'ils ne participent ni à leur construction ni à leur sélection, qu'ils ne sont pas non plus des transmetteurs passifs d'un savoir expert qui réside à l'extérieur d'eux, mais des interprètes de ce savoir qu'ils doivent transformer avant de l'enseigner (Chevallard, 1991; Perrenoud, 1997; Tochon, 1993). Par ailleurs, la mise à jour des savoirs disciplinaires s'avère également difficile pour les enseignants qui n'ont pas nécessairement accès aux véhicules de transmission des nouveaux savoirs

scientifiques (Michaud, 2004). Au Québec cependant, il n'existe aucune recherche ayant exploré le rôle que jouent les savoirs disciplinaires de l'enseignant d'histoire dans le travail curriculaire et les pratiques enseignantes de façon générale dans le contexte des divers bouleversements épistémologiques qui ont accompagné l'implantation du Renouveau pédagogique.

1.3.1 Persistance des pratiques enseignantes

Plusieurs entreprises de changement curriculaire récentes offrent un laboratoire d'observation probant en ce qui concerne la façon dont les enseignants conçoivent et implantent des prescriptions axées sur des approches constructivistes et pédocentrées. Parmi ces dernières, notons la réforme de l'enseignement des sciences aux États-Unis, entamée dans les années 1990, et qui avait pour but de favoriser le passage du mode d'enseignement transmissif à un mode d'apprentissage par situation-problème (*inquiry-based*). Plusieurs recherches ont été réalisées dans le cadre de ce changement et font état d'un processus d'implantation se butant aux représentations qu'avaient les enseignants de leur rôle, de la nature du savoir et des besoins et capacités des élèves. Les prescriptions curriculaires auraient ainsi été peu ou partiellement implantées et le mode transmissif serait demeuré dominant (Haney, Czerniak & Lumpe, 1996; Kyle, 1994; National Center for Education Statistics [NCES], 2002; Tobin, Tippins, & Gallard, 1994; Weiss, 1994).

L'implantation d'une approche constructiviste (qualifiée de *New Learning*) amorcée à l'ordre secondaire aux Pays-Bas en 1998, fournit également des informations importantes en ce qui concerne la façon dont les enseignants envisagent de tels changements et s'y adaptent (ou non). Les recherches qui émergent de ce contexte tendent à dresser le portrait d'une approche mal comprise et dont l'appropriation et l'implantation par les enseignants auront été au mieux parcellaires (De Kock et coll., 2005; Konings et coll., 2007). Les enseignants auraient tendance à conserver une

conception traditionnelle de la nature du savoir (il existerait une bonne réponse vers laquelle il faut mener les élèves), et ce, même lorsqu'ils disent adhérer aux principes du *New Learning*. Enfin, ils auraient tendance à concevoir l'enseignement magistrocentré et directif comme supérieur aux approches pédocentrées ou à l'apprentissage autorégulé pour la réussite scolaire (De Kock et coll., 2005; Konings et coll., 2007).

Les réformes curriculaires en France et en Belgique ont également produit des résultats de recherche susceptibles d'alimenter la réflexion sur la résistance des enseignants aux approches constructivistes. Sylla et De Vos (2006) concluaient à la suite de l'analyse de 126 leçons d'enseignants du secondaire que les méthodes transmissives sont plus utilisées que celles basées sur les théories constructivistes de l'apprentissage, et ce, peu importe le type d'enseignement ou la discipline. Ces résultats sont confirmés en outre par Grangeat (2008), Duit (1995) et Larochelle et Bednarz (1994).

Les recherches portant sur les représentations ou les conceptions des enseignants relatives aux approches constructivistes illustrent également la persistance de croyances épistémologiques objectivistes. L'étude de Konings et de ses collègues (2007) auprès d'enseignants du secondaire démontrent que dix ans après l'implantation d'un curriculum axé sur une approche constructiviste, les enseignants concevaient toujours l'enseignement principalement comme la transmission d'information dans un contexte magistrocentré.

Yilmaz (2008) a constaté pour sa part, dans un contexte de renouvellement curriculaire semblable, que les enseignants éprouvent des difficultés à expliciter leur compréhension des théories d'apprentissage et à prendre position à partir d'éléments de fondements théoriques face aux diverses approches pédagogiques. Ils auraient par ailleurs peine à établir un lien entre ces théories et la pratique, ne sachant expliquer

comment une perspective constructiviste, par exemple, peut s'opérationnaliser dans la salle de classe.

Des recherches démontrent également que certaines dissonances pourraient expliquer la difficulté du passage vers un paradigme centré sur l'apprentissage autorégulé. Ponte, Ax, Beijaard et Wubbels (2004), par exemple, ont constaté que les enseignants ne réfléchissent qu'à une partie du processus d'enseignement-apprentissage. Ils se concentrent en effet sur les manifestations souhaitées de leurs choix de méthodes d'enseignement et de contenus. Ils ne se penchent que rarement sur la réalité actuelle du contexte éducatif ou sur l'effet de leurs comportements en classe. Déjà, dans le contexte d'implantation de l'approche interdisciplinaire au primaire au Québec, Lenoir constatait chez les enseignants du primaire, « une superposition conceptuelle d'orientations non complémentaires et même souvent opposées qui conduit à une confusion praxéologique » (Lenoir, 1991, p. 1133).

Windschitl (2002) constate pour sa part des configurations « mixtes » dans les pratiques effectives des enseignants, où certains éléments des approches constructivistes (dans les approches relatives aux contenus et aux rapports au savoir) côtoient des éléments d'approches transmissives et behavioristes (dans le contrôle exercé par les enseignants sur les conditions d'apprentissage). Pour De Kock et ses collègues (2005, p. 812), il s'agirait d'une manifestation des choix des enseignants face aux dilemmes de l'aménagement des conditions d'apprentissage dans une tentative de mettre une approche constructiviste en œuvre. Les enseignants tentent d'appliquer des approches coopératives en classe, par exemple, mais en contrôlant ce qui est appris et comment.

Pour Sylla et De Vos (2006), aux contraintes organisationnelles et matérielles qui provoquent incohérences et dissonances s'ajoutent certainement les représentations et les modèles d'enseignement vécus en tant qu'élève par les enseignants en formation.

Ces représentations, qui persisteraient dans la conscience pratique et dans le choix des moyens pour pallier à l'imprévisible, pourraient s'opposer à leur volonté d'innovation. Dans leur étude, même si seulement 4,76 % des enseignants interrogés faisaient référence aux souvenirs de leurs anciens professeurs, les pratiques enseignantes effectives observées s'avéraient la reproduction plus ou moins lucide des pratiques traditionnelles vécues « pratiques traditionnelles qui, du fait de leur ancienne expérience d'élève, sont celles qui leur sont les plus familières » (Sylla & De Vos, 2006, p. 391). Dans une recherche également menée auprès d'enseignants en formation, Kang (2008) conclut que les expériences vécues en tant qu'élèves forment le substrat des croyances épistémologiques et des conceptions du rôle de l'enseignant des futurs maîtres, lesquelles seraient souvent confortées par la socialisation professionnelle dans le contexte de la formation pratique. Les jeunes enseignants interrogés par Moore et ses collègues (2002) confirment également ses propos. Après quelques années d'expérience, ils se disent plus réalistes (plutôt qu'idéalistes) et considèrent qu'en dépit des exigences curriculaires et parce que les élèves sont particulièrement difficiles, il est préférable de mettre en place une approche plus structurée et traditionnelle. Les enseignants ne semblent toutefois pas conscients des écarts entre leurs finalités éducatives (ouvrir les esprits, rendre les élèves critiques) et le fait d'adopter une approche transmissive pour l'enseignement et behavioriste sur le plan de la discipline.

1.4 Les réactions des enseignants au Renouveau pédagogique au Québec

Au Québec, selon une récente enquête du MELS (2006), la formation des enseignants qui devait appuyer le Renouveau pédagogique n'a pas été homogène. En effet, alors que les changements curriculaires étaient implantés depuis 6 ans, entre 36 % et 63% des différents groupes d'enseignants au primaire trouvaient que les formations reçues dans leur école ou leur commission scolaire ne les avaient pas aidés à appliquer le

programme de formation. Plus de 40 % de ces enseignants comprenaient mal les composantes des compétences et 61 % éprouvaient des difficultés avec les méthodes et critères d'évaluation. Compte tenu du temps dont les écoles et le ministère responsable de ce programme ont disposé pour préparer les enseignants au changement, ces résultats laissent entrevoir une appropriation tout aussi difficile au secondaire.

Enfin, des facteurs externes à la situation d'enseignement et qui relèvent des changements sociaux en général (parents, changements chez les élèves, facteurs socioéconomiques, etc.) ont une influence sur la façon dont les enseignants perçoivent les prescriptions des programmes et les transforment dans la pratique. Au Québec, aucune recherche n'a cependant identifié quels facteurs sont en jeu dans la transformation des finalités du curriculum par les enseignants depuis l'implantation du Nouveau pédagogique au secondaire, qu'il s'agisse des enseignants d'histoire ou d'autres disciplines.

Ce que révèle la recherche sur la transformation des pratiques enseignantes en général dans le cadre de changements curriculaires à la lumière de leurs finalités illustre qu'un écart existe entre ce qui est prévu comme intervention éducative, ce pourquoi l'école est mandatée par la société et les pratiques concrètes des acteurs chargés de l'actualisation de cette intervention et de ce mandat. Au secondaire, le problème de l'écart entre finalité normative et pratique se pose également dans une structure disciplinaire, compte tenu du fait que les enseignants sont spécialistes d'une discipline particulière, laquelle est accompagnée de savoirs et de pratiques de référence qui lui sont propres. Dans le cas des enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté, les changements au curriculum global et aux approches qui le soutiennent ont été conjugués à un changement paradigmatique, lequel a engendré un débat houleux sur la nature et les finalités explicites de la discipline et de son apprentissage. Les enseignants québécois d'histoire et éducation à la citoyenneté sont

ainsi appelés à transformer leurs pratiques enseignantes au regard de nouvelles prescriptions générales, mais également de nouvelles prescriptions disciplinaires.

1.4.1 Des finalités non-consensuelles de l'enseignement de l'histoire

L'enseignement de l'histoire a toujours eu une fonction politique et morale. Comme il joue de la mémoire collective et de l'identité des collectivités, tout changement qui s'y rapporte soulève de vives réactions. Au Québec, l'enseignement de l'histoire s'est retrouvé à maintes reprises au cœur de débats de société qui dépassent largement les frontières de la didactique et de l'histoire savante. Comme l'histoire peut servir d'arme dans les conflits politiques, les divergences qui animent les débats sur son enseignement sont essentiellement idéologiques et, par extension, épistémologiques, c'est-à-dire que le rapport au savoir défendu par les uns et les autres découle directement de leur conception axiologique des finalités [politiques] de l'enseignement de l'histoire. Le Renouveau pédagogique, en rendant plus explicites les finalités citoyennes du cours d'histoire et éducation à la citoyenneté et en transformant le rapport au savoir qui s'y inscrit (notamment dans la reconnaissance de la nature humainement construite de l'histoire), a bouleversé historiens et politologues engagés dans divers débats, dont celui traitant de la question nationale. Le passage d'une approche par objectifs et d'un contenu historique exhaustif présélectionné à une approche par compétence et un contenu minimal à être bonifié par l'enseignant a remis en question le rôle de l'expert (l'historien savant et l'enseignant) et apporté la plausibilité du développement de la pensée historique et d'une identité citoyenne par les adolescents. Le débat a fait rage dans le quotidien *Le Devoir* entre 2006 (Dagenais & Laville, 2007) et 2009, au moment de la publication du Rapport Courtois sur l'enseignement de l'histoire nationale (IRQ, 2009). On pourrait retenir de ce débat que l'enseignement de l'histoire au Québec aurait comme seule fonction l'adhésion soit au projet souverainiste, soit au projet fédéraliste, avec

les constructions identitaires qui y sont associées, mais que les fonctions critique, utopique, prospective qui lui sont reconnues par l'histoire savante et la théorie politique seraient trop ambitieuses, voire inappropriées, pour des élèves du secondaire. De façon sous-jacente, le débat aura débordé dans la filiation idéologique des auteurs de manuels et des enseignants, ces acteurs se trouvant tiraillés de part et d'autre par les partisans du Renouveau pédagogique, ses opposants et de façon plus nuancée, des didacticiens qui tentaient de recentrer les discussions sur la question de l'apprentissage de l'histoire. Ces échanges se soldèrent par le retrait de la Société des professeurs d'histoire du Québec du processus de fusion des associations professionnelles des enseignants du domaine de l'Univers social qui avait amené à la création de l'Association québécoises des enseignants de l'univers social.

Au cœur des débats sur l'enseignement de l'histoire au Québec se trouvent donc des finalités non-consensuelles et le rejet des moyens qui en découlent, perçus comme un affront à la mémoire collective, à l'autorité du discours dominant et de l'expert qui reproduirait fidèlement une vérité existant hors de lui et que les élèves ne pourraient remettre en question (Dagenais & Laville, 2007). Par ailleurs, qu'il s'agisse des méthodes ou des contenus, l'enseignant d'histoire ne peut tout enseigner, il faut donc qu'il y ait sélection dans les curricula. Or, qui dit sélection, dit omission. Et toute omission « est sous le régime du soupçon, soupçon idéologique, soupçon politique. L'histoire et la géographie sont toujours à la recherche d'un fragile équilibre et toute réforme bouscule le fragile équilibre auquel semblent parvenus les rédacteurs des textes officiels. Toute réforme est donc a priori condamnable. » (Audigier, 1995, p. 70).

C'est dans ce contexte conflictuel et de transformation des paramètres téléologiques curriculaires généraux que les enseignants d'histoire et d'éducation à la citoyenneté au secondaire sont également confrontés à une mise à jour des liens entre l'histoire savante, qui a vécu un changement de paradigme épistémologique il y a déjà plus de

soixante ans, et l'histoire scolaire. Le dynamisme évident du domaine de l'univers social, manifeste dans les débats qui animent ses acteurs depuis l'avènement du nouveau programme, aura généré un foisonnement d'interrogations concernant la nature et la fonction de l'histoire et de son enseignement, d'une part, et la façon dont les enseignants transposent leurs réponses à ces questions à leur pratique professionnelle, d'autre part. Il convient d'explorer chacun de ces bouleversements à la lumière des finalités qui les animent et des moyens attendus pour leur réalisation.

1.4.2 Changement paradigmatique dans l'histoire savante

L'histoire savante « [...] a multiplié ses objets, diversifié ses questionnements et ses perspectives. » (Dagenais & Laville, 2007, p. 544). Depuis quelques décennies déjà, l'histoire est comprise comme reconstruction dont le sens est toujours ouvert (De Certeau, 1970), « une pratique ... médiatisée par la technique » (Dosse, 2003) oscillant entre le « donné » de la documentation et le créé de l'interprétation de l'historien. Seuls la méthode rigoureuse et le déploiement d'outils et de concepts épistémiques face aux sources assurent la validité de l'interprétation construite. Qui plus est, l'histoire est socialement construite par la confrontation des interprétations plausibles appuyées par la documentation accessible (selon le contexte temporel et matériel) et à laquelle on attribue de la pertinence. Ainsi, l'histoire savante converge vers les principes de socioconstruction de la connaissance et de l'actualisation de compétences épistémiques et méthodologiques propres à l'histoire. En ce sens, le programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté est de nouveau en phase avec les savoirs savants de la discipline.

Ainsi, bien que l'intégration de ces mouvements dans l'historiographie scolaire ait tardé, elle se manifeste dans le nouveau programme de formation. Par conséquent, la relation que les enseignants entretiennent aux savoirs historiques a été bouleversée par le passage de l'histoire factuelle à l'interprétation et à la pensée historique

(Wineburg & Wilson, 2001; Dagenais & Laville, 2007). Déjà, en 1983, le nouveau programme d'histoire au secondaire plaçait l'accent sur la méthode historique et s'éloignait de la simple transmission de faits (Laville, 1983). En 1996, le Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, mandaté par le ministère de l'Éducation du Québec, avait conclu à l'échec de la transposition de ce programme d'histoire et de ses visées dans les pratiques enseignantes, lesquelles étaient somme toute demeurées transmissives, magistrocentrées (où l'enseignant fait passer la matière) et traduisant une vision positiviste de l'histoire (Martineau, 1999). Quatre ans après l'implantation du nouveau programme, 50 % des enseignants d'histoire au premier cycle déclaraient être insatisfaits de la façon dont ils appliquaient le programme (Martineau, 1999). Trois ans plus tard, dans une évaluation des programmes du secondaire, le MEQ constatait que 86 à 89 % des enseignants du secondaire utilisaient surtout l'exposé magistral comme méthode d'enseignement, accompagné de travail individuel à partir de consignes écrites pour les élèves dans 54 à 69 % des cas (MEQ, 1988).

Dans le cadre du Renouveau pédagogique, de la notion des connaissances historiques déclaratives, que les élèves doivent connaître comme autant de faits marquants de l'histoire et de sa chronologie, les enseignants doivent maintenant concevoir l'histoire comme construction sociale qui s'appuie et s'argumente sur fond de pensée historique et d'interprétation de documents historiques ou d'historiens (Dagenais & Laville, 2007). Ainsi, plusieurs visions d'une même réalité sociale sont acceptables et encouragées, ce qui place les enseignants formés selon le modèle d'histoire factuelle dans une position de déséquilibre. Il n'existe pas de bonne réponse à fournir aux élèves, mais plutôt une méthode et une pensée historique qui permettent leur propre interprétation des réalités sociales. Pour les enseignants dont la formation historique inclut l'historiographie et cette vision interprétative de l'histoire, l'ajustement aux exigences du programme présente moins d'embûches que pour ceux dont la formation ne comporte pas de tels aspects (Wineburg & Wilson, 2001). De plus,

l'apport important des sociétés dites de comparaison – jusqu'à présent négligées par les programmes de formation – peut s'avérer déstabilisant pour les enseignants qui n'auront pas reçu de formation dans ces domaines. Enfin, si, comme le maintient Gusky (1995), la résistance au changement chez les enseignants est proportionnelle à l'ampleur des changements exigés, la résistance des enseignants du domaine de l'univers social au secondaire risquait d'être importante, comme nous l'indique les débats de 2006 dans le quotidien *Le Devoir*.

Par ailleurs, la réaction de certaines associations professionnelles aux énoncés curriculaires a été de rejeter ces derniers et de regrouper les opposants au programme afin de revendiquer sa refonte complète. Le programme de deuxième cycle du secondaire ne serait pas légitime, à leurs yeux, en raison du traitement de la question nationale sur le plan historique et de la formation citoyenne. Plus précisément, il est reproché au nouveau programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté du deuxième cycle du secondaire d'avoir marginalisé la « question nationale » par l'évacuation des questions vives sur le plan politique et au profit d'une histoire sociale. L'ajout explicite de l'éducation à la citoyenneté aurait également asservi l'histoire nationale au service du présent et « d'une éducation civique épurée de toute identité nationale ». La Coalition pour l'enseignement de l'histoire (2010) affirme également que l'enseignement de l'histoire doit être « au service de la connaissance historique ».

De plus, les recherches menées à l'extérieur du Québec sur la compréhension qu'ont les enseignants du sens à donner à l'enseignement de l'histoire et de ces finalités concluent qu'elle est issue du sens commun ou parcellaire, au mieux (Audigier, 2002; Maggioni, VanSledright & Alexander, 2009) et fortement influencée par les facteurs contextuels tels le comportement des élèves, l'évaluation, le temps consacré à la matière dans la grille horaire (Bouhon, 2010).

À la lumière de cette résistance à la transformation des pratiques enseignantes, de ce que révèle la recherche sur la relation entre les changements curriculaires et leur transposition dans les pratiques enseignantes de façon générale et compte tenu de l'ampleur des changements exigés dans le cadre de la plus récente rénovation du curriculum, il est possible d'entrevoir certains obstacles au renouvellement des pratiques dans le cadre actuel.

1.4.3 Des conceptions épistémiques et des pratiques enseignantes stabilisées depuis des décennies

Les recherches empiriques sur les relations qu'entretiennent les enseignants avec l'histoire savante et ses actions épistémiques démontrent que ces relations remontent à la formation initiale, sont peu mises à jour et sont sous l'influence importante des savoirs pratiques par lesquels les enseignants simplifient et adaptent les savoirs savants (Martineau, 1999; Jobin, 1989). Audigier (2002) rappelle que cette relation est construite au fil des expériences qu'ont eues les enseignants avec la discipline, avec leur perception de la place qu'il faut y accorder, des objectifs de son apprentissage, des contenus qui sont transposés aux curricula et de ce qu'ils perçoivent en termes de son apport à la formation des élèves. Ces relations seraient plutôt inchangées malgré les changements institutionnels et à la pratique savante de référence des dernières décennies. Dans la pratique et en dépit des « [...] modifications dans les contenus enseignés, il y a une grande permanence dans ce que nous appelons l'épistémologie pratique des enseignants » (Audigier, 2002, p. 9).

Comme Audigier (2002), Bohan et Davis (1998), ainsi que Yeager et Davis (1995) ont démontré dans leurs recherches que les enseignants du secondaire avaient tendance à concevoir l'histoire comme une vérité objective accessible dans les récits d'experts et le travail de l'historien comme la cueillette et la retranscription d'« information » contenue dans les témoignages et autres documents historiques.

Ces conceptions s'inscrivent à l'encontre de ce qui caractérise actuellement l'histoire savante et orientent les pratiques enseignantes de façon importante (Shulman, 1987). Par exemple, les enseignants qui ont une conception positiviste sont plus nombreux à exiger de leurs élèves la mémorisation de faits et la passivité devant un récit unique dont l'enseignant ou le manuel est le détenteur, à éviter de présenter des sources contradictoires ou de demander aux élèves ce qu'ils pensent des objets d'étude (Maggioni, VanSledright & Alexander, 2009). Par ailleurs, même lorsque les enseignants sont conscients des processus épistémiques propres à l'histoire, ce sont eux qui font des liens, des analyses, et des synthèses qu'ils demandent aux élèves de reproduire (Bouhon, 2010; Jobin, 1989). Ces pratiques, en occultant l'interprétation de l'élève, seraient difficilement conciliables avec les exigences de l'histoire savante et les finalités du programme québécois d'histoire et éducation à la citoyenneté au secondaire.

La recherche démontre donc un problème dans la transposition des finalités du programme d'histoire aux pratiques enseignantes, lesquelles restent stables, malgré les changements dans les pratiques de référence disciplinaire, les changements curriculaires et les avancées de la didactique de l'histoire. La résistance au changement pourrait également être amplifiée par l'ajout explicite d'une nouvelle dimension au programme d'histoire au secondaire, soit l'éducation à la citoyenneté.

1.4.4 Ajout de l'éducation à la citoyenneté

Crick (2007, p. 242) rappelle que, comme ils sont perçus comme exécutants et ne détiennent aucun pouvoir sur l'élaboration des curricula, les enseignants reçoivent les programmes tels ceux d'éducation à la citoyenneté sans avoir au préalable délibéré quant au sens à accorder aux concepts qui y sont centraux ou aux finalités poursuivies. « Those working on citizenship training programmes in Britain have encountered a surprising uncertainty among teachers as to what the idea of citizenship

means or implies, or perhaps what kind of activities are those of a citizen. » Par ailleurs, le fait que la citoyenneté soit un concept puisant ses fondements dans un ensemble disparate de disciplines (la science politique, le droit, la sociologie, l'anthropologie, pour n'en nommer que quelques-unes), rend délicate la référence à des savoirs savants et complique sa transposition didactique (Crick, 2007; Dessus & Carpanèse, 2003).

La recherche de Leighton (2006), réalisée auprès d'enseignants et d'étudiants en formation à l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté en Grande-Bretagne, démontrent que la majorité des enseignants qui n'ont pas été formés explicitement pour enseigner l'éducation à la citoyenneté entretiennent des relations de rejet ou de conflit avec le concept de citoyenneté et de son enseignement. Des relations de nature plus négative se développent également chez les enseignants qui se résignent à l'enseigner. Cette relation ne conduit pas nécessairement à des mauvaises pratiques, mais à une plus grande anxiété, particulièrement chez les enseignants qui considèrent qu'ils feraient mieux de consacrer ce temps à l'enseignement des contenus de la matière qui les intéresse (l'histoire, par exemple). L'imposition d'une seconde « discipline » (perçue comme distale aux disciplines traditionnelles), puisque les enseignants conjuguent habituellement l'éducation à la citoyenneté et l'enseignement d'une autre discipline, provoque chez les enseignants qui la portent une perception d'avoir diminué les exigences dans tous leurs cours (Leighton, 2006, p. 19).

Au Québec, lorsque interrogés quant aux obstacles perçus pour l'éducation à la citoyenneté, les enseignants du domaine de l'univers social identifiaient en premier lieu l'insuffisance des fondements théoriques (Guay & Jutras, 2004). Aucune recherche n'existe toutefois pour faire état de l'impact de ces obstacles sur les pratiques enseignantes ou sur les finalités poursuivies par les enseignants.

McAndrew (2004) souligne par ailleurs que l'ambiguïté du PFEQ face à l'éducation à la citoyenneté et au regard critique à porter aux concepts qui s'y rattachent ne peut que rendre les acteurs du milieu éducatif perplexes et provoquer soit l'évacuation presque totale des débats sociaux axés sur les dimensions non consensuelles de la citoyenneté, soit conduire les acteurs à des interprétations de sens commun peu compatibles avec les exigences de la démocratie, du pluralisme et de la solidarité sociale. Éthier et Lefrançois (2007) soulignent également l'absence des questions liées aux divisions entre les classes sociales. Ainsi, l'éducation à la citoyenneté se verrait réduite, dans son application concrète, à la connaissance des « grands encadrements juridiques et des institutions politiques » (McAndrew, 2004, p. 34).

Les connaissances, expériences, croyances et valeurs des enseignants sont des facteurs internes qui jouent un rôle important dans toute transposition curriculaire (Altet, 2001; Lessard & Tardif, 1999; Schulman, 1987). Dans le cas d'un programme tel celui d'Histoire et éducation à la citoyenneté, où l'objet d'étude est moralement et idéologiquement situé, ces facteurs internes ont une importance accrue, particulièrement dans le cadre de pratiques enseignantes où seul l'enseignant interprète l'objet d'étude et les élèves n'ont comme rôle que la reproduction de cette interprétation (Martineau, 1999; Jobin, 1989).

On ne sait pas actuellement comment s'articulent ces facteurs dans la transposition du nouveau programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté aux pratiques enseignantes au secondaire. Or, la relation que les enseignants entretiennent avec le programme de formation et le travail curriculaire qui le sous-tend n'est pas influencée que par les facteurs internes à l'enseignant, mais également par les facteurs externes caractéristiques de la forme scolaire, laquelle agit sur l'organisation du travail des enseignants et des élèves.

1.4.5 Concilier les finalités de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté avec la forme scolaire

Plusieurs impératifs de la forme scolaire interviennent comme facteurs externes du travail curriculaire des enseignants (Audigier, 2002; Bouhon, 2010; Bru, 2001; Lessard & Tardif, 1999; Marcel, 2001). En outre, l'évaluation, le temps disponible pour les cours et les relations de pouvoir établies dans la classe s'inscrivent en opposition avec les finalités explicites à la fois du curriculum général et du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté. Comme l'ont fait valoir Guay et Jutras (2004) et Martineau (1999), l'enseignement de l'histoire, comme c'est le cas de tous les domaines d'apprentissage, est d'autant plus complexe que soumis aux exigences de l'évaluation. Des enseignants enseignent parfois non pas pour atteindre les finalités, mais pour assurer le succès des élèves à l'évaluation. C'est ce qu'Audigier (1995), qui arrive au même constat en France, qualifie de « sorte de pilotage de l'enseignement par l'aval ». Les finalités énoncées dans les programmes se butent à la forme scolaire et au discours dominant chez les praticiens quant aux attentes sociales qu'ils intériorisent à leur égard. Se situant au carrefour des finalités, des contenus et des méthodes, le modèle dominant de l'enseignement de l'histoire fonctionne selon certaines contraintes au point de vue idéologique où l'attente perçue par les acteurs de l'enseignement de l'histoire en est une de neutralité idéologique qui se justifierait dans la nature prétendument objective des connaissances historiques produites par les historiens savants (Audigier, 1995; Barton & Levstik, 2004). Or, ce modèle de l'enseignement de l'histoire connaît une grande stabilité depuis des décennies en dépit des diverses innovations pédagogiques et didactiques. En premier lieu se trouvent *les résultats*. Selon Audigier (1995, p. 71), ce qui est enseigné à l'école relève de la transposition des interprétations construites par les historiens, de laquelle la problématisation, le travail historiographique, les doutes scientifiques et le traitement des sources contradictoires sont exclus. Les élèves demeurent ainsi

ignorants du processus critique et critérié qui mène à l'évaluation de la légitimité de ces interprétations.

Ce constat corrobore les résultats de plusieurs recherches sur la conception qu'ont les enseignants de la finalité de l'enseignement de l'histoire (Barton & Levstik, 2001; Levstik, 2000; Maggioni, VanSledright & Alexander, 2009; Wineburg & Wilson, 2001): celle de transmission culturelle de la mémoire collective ou de faits considérés comme vérité. Cette notion des résultats de la recherche historique comme vérité provoque une distorsion dans la compréhension de la nature de l'histoire « comme si elles disaient la réalité du monde passé et présent. Elles font croire que cette réalité est directement appréhendable et compréhensible moyennant quelques procédures raisonnées. » (Audigier, 1995, p. 71).

En second lieu se trouve *le référent consensuel*. La notion du vivre-ensemble intrinsèque au cours d'histoire et éducation à la citoyenneté alimente une tension quant à la nature des documents, des sujets et des visions du monde présentés et sélectionnés pour le programme et par les enseignants et les manuels. Comme le soulignait McAndrew (2004), la nature ambiguë du programme peut réduire à néant les sujets et points de vue controversés et mener à l'aseptisation de l'histoire et des enjeux citoyens. Certaines recherches confirment en effet que les enseignants évitent de présenter des points de vue divergents en termes d'interprétation historique (Audigier, 2002; Barton & Levstik, 1998; Maggioni, VanSledright & Alexander, 2009; Romanowski, 1996). Le débat récent sur le programme d'histoire nationale au Québec porte également à croire que le souci de mener à bien la finalité de cohésion sociale explicite au programme de formation a obnubilé la possibilité d'explorer les tensions et conflits inhérents à la société québécoise, particulièrement lorsqu'il s'agit des conflits de classes (Éthier & Lefrançois, 2007). Audigier (1995, p. 71-73) conclut que l'impératif de l'intégration sociale nuit aux débats nécessaires à l'interprétation historique de diverses réalités sociales, lesquels sont révélateurs des débats et

oppositions des membres de la société, voire de leurs divisions profondes sur les plans ontologique et idéologique.

De ce souci d'évacuer les éléments non-consensuels de l'histoire, les acteurs du domaine de l'univers social (concepteurs de programme, auteurs de manuel, enseignants, etc.) tendent également à *refuser le politique* (Barton & Levstik, 2004; Éthier & Lefrançois, 2007; Giroux, 1981; Romanowski, 1996;) et à assigner aux savoirs scientifiques une neutralité qui nie toute détermination politique (Audigier, 1995).

Enfin, la question de la reproduction des relations de pouvoir dans l'école et la salle de classe comme microcosme de notre société subordonnée au discours hégémonique (Bernstein, 1990; Giroux, 1981; Gramsci, 1971) engage spécifiquement les enseignants dans leur conception de la confrontation et la légitimité des interprétations historiques construites par les élèves, ainsi que de l'éducation à la citoyenneté. Régulées par la structure hiérarchisante de l'école, les relations dans la salle de classe sont difficilement conciliables avec les finalités du programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté (Allman, 1999; Bernstein, 1990; Giroux, 1981; McLaren, 1999). La remise en question, la négociation des espaces d'expression et de contestation, le débat et le partage du pouvoir n'ont pas de place dans un système qui reproduit fidèlement la logique capitaliste des relations de pouvoir (Habermas, 1998; Lefrançois, 2004).

1.5 Un écart entre le curriculum formel et le curriculum réel

Jusqu'à présent, au Québec, les recherches portant sur la nature de l'histoire et sur sa conciliation à la forme scolaire au secondaire ont été surtout menées auprès d'élèves (Charland, 2003; Éthier, Cardin & Charland, 2005). Bien que les résultats de ces recherches laissent entrevoir certaines pratiques enseignantes, aucune recherche qui

permette de comprendre par quels moyens les enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté au Québec concilient les finalités du programme à la forme scolaire et aux attentes sociales qui balisent leurs pratiques enseignantes n'a encore été publiée. Si le débat sur les changements au plan des finalités et du paradigme épistémologique qui les sous-tend fait rage au sein des associations professionnelles, il est difficile de savoir comment il se joue dans la pratique enseignante au quotidien et de façon concrète. Lessard et Tardif (2001, p. 212) ont par ailleurs tôt fait de souligner l'importance de dépasser le simple débat philosophique des finalités et des valeurs qu'elles véhiculent : « il devient absolument nécessaire de considérer comment celles-ci vont s'incarner dans les pratiques en vigueur et comment les acteurs en place dans l'école vont les épouser, ou encore, dans le cas contraire, les rejeter ou, du moins, les détourner de leur sens ». L'actualisation des finalités éducatives dépend du travail des enseignants, car c'est par lui que l'école peut les atteindre. De façon générale, les recherches recensées font état d'un problème dans la transposition des finalités d'un curriculum aux pratiques des enseignants de toutes disciplines. Dans le cas des enseignants d'histoire, ce problème serait amplifié par la nature publique des enjeux associés à la discipline. Compte tenu des ruptures dans les finalités éducatives, la nature non consensuelle des finalités de l'enseignement de l'histoire, la tension entre le contrôle exercé sur le travail des enseignants par l'organisation scolaire et l'autonomie de ces derniers dans leurs pratiques individuelles, l'importance des attentes sociales perçues, des valeurs et croyances personnelles des enseignants dans leur interprétation de leur mandat face à ces finalités, il importe de comprendre comment ces finalités sont transposées dans les pratiques enseignantes.

La recherche sur les pratiques enseignantes permet de « poser l'indispensable question du « Pourquoi enseigner? » et du « Quoi enseigner? », « [...] celle qui cherche à aller au-delà des faits observés pour en comprendre les fondements, en identifier le sens, en percevoir les enjeux éducatifs, sociaux et sociétaux. » (Maubant,

2008). À cet égard, l'impact des bouleversements vécus par les enseignants d'histoire tant au plan curriculaire qu'au plan de la nature de l'histoire, conjugué à une transformation souhaitées par ses concepteurs des finalités prescrites dans la pratique enseignante, reste à documenter.

1.6 Objet de recherche

L'objet de la recherche est constitué par les relations entre les dimensions épistémologiques et téléologiques des pratiques enseignantes comme action finalisée et du curriculum comme norme structurante et structurée.

1.7 Questions et objectifs de recherche

Il convient d'explorer, dans le contexte de l'implantation d'un nouveau programme d'*Histoire et éducation à la citoyenneté*, où les finalités normatives découlent d'un changement de paradigme épistémologique, quelles influences l'épistémologie personnelle et les finalités des enseignants québécois d'histoire et éducation à la citoyenneté au secondaire peuvent avoir sur la relation entre leurs pratiques enseignantes et les finalités prescrites par le programme.

Quelles relations les dimensions épistémologique et téléologique des pratiques enseignantes des enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté du deuxième cycle du secondaire entretiennent-elles avec les finalités du programme de formation dans ce domaine ?

Cette recherche propose les objectifs suivants:

- caractériser les relations que des enseignants entretiennent avec l'histoire comme discipline savante, c'est-à-dire leurs croyances épistémologiques au regard de l'histoire;
- décrire les finalités que des enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté au deuxième cycle du secondaire assignent à l'enseignement de l'histoire;
- analyser les liens qui existent entre ces finalités et leurs croyances épistémologiques;
- décrire les pratiques enseignantes d'enseignants d'histoire et d'éducation à la citoyenneté au deuxième cycle du secondaire;
- caractériser ces pratiques enseignantes à la lumière de leurs croyances épistémologiques, des finalités déclarées par ces enseignants et des finalités prescrites du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté que sont le développement de la pensée historique et la formation citoyenne.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre présente le cadre théorique dans lequel est ancrée la recherche. Dans une perspective systémique où interagissent les cadres normatif et subjectif des pratiques enseignantes, il conviendra de définir l'un et l'autre de ces cadres, ainsi que le lieu où se manifeste leur interaction, soit la pratique enseignante. La pratique enseignante est d'abord définie globalement comme pratique sociale puis, plus spécifiquement, selon les dimensions qui la caractérisent comme pratique sociale particulière. La théorie de la structuration de Giddens, qui permet d'aborder les pratiques sociales sur le plan de la structure et du sujet, est ensuite présentée. Le cadre normatif, ou le volet structural de la théorie de la structuration, est défini en termes de finalités éducatives prescriptives. Le cadre subjectif propre à l'enseignant est défini par rapport aux croyances épistémologiques et aux finalités subjectives, identifiées par la recherche comme prépondérantes dans l'orientation des pratiques enseignantes.

L'atteinte des idéaux sociaux transposés dans les programmes de formation ou curricula constitue un enjeu de société de première importance. Si, comme la recherche dans divers contextes semble l'indiquer, le processus éducatif ne porte pas les fruits escomptés et ne permet pas l'atteinte des finalités éducatives, il devient impératif de comprendre comment s'articule la relation entre ce processus et les idéaux. Or, ce processus n'est pas mécanique – il relève de pratiques sociales portées par des individus, uniques et semblables à la fois, en interaction dans des contextes

socialement encadrés. C'est dans une négociation entre le subjectif et le normatif que naissent ces pratiques (Schutz, 1987).

Ce que révèle la recherche sur les relations entretenues entre le curriculum et les pratiques enseignantes témoigne d'une part de la persistance de certaines pratiques et croyances associées à l'enseignement et d'autre part, d'une résistance aux changements dans les normes et critères de légitimité des pratiques et de leurs activités constitutives. Ces constats semblent amplifiés dans le cas de l'enseignement de l'histoire nationale au Québec.

La nature partagée des pratiques et croyances persistantes en enseignement, ainsi que des résistances aux changements qui en découlent, évoque la possibilité d'aborder ces dernières comme constituées par et constitutives d'un substrat social – culturel, épistémologique, axiologique et idéologique – qui dépasse les enjeux subjectifs, contextuels et locaux. C'est la raison pour laquelle il est particulièrement pertinent d'aborder les pratiques enseignantes dans une perspective conceptuelle systémique qui englobe ces diverses dimensions de la pratique humaine. Le concept de pratique sociale conçue dans une perspective culturaliste répond à ces impératifs.

2.1 Le concept de pratique: situation paradigmatique

Trois courants paradigmatiques ont façonné les orientations théoriques concernant l'action humaine, bien que toutes les théories de l'action soient héritières de la tradition sociologique de Marx et de Weber. On retrouve les deux premiers courants paradigmatiques dans la théorie sociale : le premier courant, qui trace ses origines chez les utilitaristes, se manifeste dans la théorie du choix rationnel, alors que le second se situe dans une conception de l'action orientée par les normes, associée en outre à Durkheim et Parsons. Le troisième courant est associé aux théories culturelles et émerge de rencontres entre les structuralistes, les post-structuralistes et les

phénoménologistes et fait appel aux structures symboliques de la construction du sens pour comprendre l'action humaine et l'ordre social. Dans la section suivante, ces paradigmes sont examinés, puis juxtaposés à ce que révèle la recherche sur l'enseignement et les pratiques enseignantes, afin d'explicitier les raisons qui justifient le choix du paradigme culturaliste et de la théorie des pratiques sociales comme cadre conceptuel.

2.1.1 *Homo economicus* et *homo sociologicus* ou la théorie sociale traditionnelle

La théorie du choix rationnel conceptualise l'*homo economicus* et explique l'action comme le produit des buts, intentions et intérêts particuliers. L'ordre social est à ce titre le cumul des intérêts singuliers. Selon Bourdieu (2000), la théorie du choix rationnel nie la dimension sociale des schèmes subjectifs et fait de chaque action humaine le produit d'une délibération non-seulement rationnelle mais également sophistiquée. Elle s'avère ainsi soit une approximation basée sur un idéal-type mythologique, soit une construction « scolastique » des savants, transposée par eux aux agents agissants pour donner raison aux pratiques de ces derniers (Bourdieu, 2000). Ce paradigme est associé à la rationalité instrumentale, qui conçoit l'action humaine selon une logique utilitaire, comme le produit d'un calcul rationnel au sujet des lignes d'action susceptibles de maximiser les récompenses globales tout en offrant une économie de coûts (Boudon, 2007). L'unité d'analyse fondamentale dans le cas de la théorie du choix rationnel est l'action singulière.

Les recherches portant sur l'enseignement comme action humaine révèlent toutefois qu'il est rarement le fruit de l'unique planification rationnelle par un acteur calculant l'adéquation entre fins et moyens (Casalfore, 2002 ; Crahay, 1986 ; Lefeuvre, 2005). Par ailleurs, la nature partagée des pratiques des enseignants, à travers le temps et indépendamment des lieux, suggère qu'elles ne peuvent être entièrement subjectives

et singulières. Il existerait donc un substrat commun à l'action des enseignants qui exige de dépasser l'action singulière.

Le modèle de l'*homo sociologicus* explique l'action par les normes et valeurs collectives, c'est-à-dire par les règles qui expriment un social souhaité et normativement légitime et souhaitable, intériorisées par l'acteur qui les reproduit, le plus souvent inconsciemment. L'ordre social est ainsi garanti par le consensus normatif. Les unités d'analyse fondamentale dans le paradigme de l'agir orienté par les normes sont les structures normatives.

La recherche sur les pratiques enseignantes démontrent toutefois que les enseignants interprètent, évaluent et adaptent le cadre normatif et les règles qui en découlent (Lessard & Tardif, 1999 ; Maubant, 2008). Les actions des enseignants ne peuvent être conçues comme uniquement orientées par les normes, il importe également de les concevoir comme découlant d'un travail d'interprétation et de travail curriculaire singulier.

Les théories culturelles ne nient pas que les acteurs sociaux aient des buts, des intentions. Elles ne nient pas non plus qu'ils intériorisent des normes et qu'ils soient sous l'influence de la structure sociale. Elles avancent toutefois que les buts et les intentions sont, du moins en partie, déterminés par la culture et ses structures et que les acteurs ne font pas qu'intérioriser les normes à leurs dépens, mais qu'ils les évaluent également sur le plan de leur légitimité et selon les divers référents praxéologiques (dans le cas de la théorie des pratiques sociales) qui constituent leur répertoire de pratiques. Les théories culturelles cherchent ainsi à comprendre et à expliquer l'action en reconstruisant les structures symboliques du savoir qui habilitent et contraignent l'agent à interpréter le monde selon certaines formes, pour ensuite agir en conséquence, de façons correspondantes (Reckwitz, 2002). L'intérêt qu'elles portent aux couches implicites, tacites et inconscientes qui façonnent l'organisation

de la réalité les distingue des deux traditions des théories sociales. L'ordre social ne peut être dans ce cas envisagé comme le produit d'une conformité aux attentes normatives, ni du cumul d'intérêts singuliers. Les théories culturelles présentent plutôt l'ordre social comme ancré dans des structures cognitives et symboliques collectives, dans un savoir partagé qui habilite une façon partagée d'appréhender le monde et de lui donner sens. Ces structures servent de fondements à l'évaluation de la légitimité des normes et reproduisent l'ordre social même en l'absence d'un consensus normatif.

2.1.2 Les théories culturelles

Reckwitz (2002) regroupe sous le titre de *théories culturelles* les théories sociales qui s'intéressent aux structures symboliques et implicites qui permettent et orientent (certains diront contraignent) l'action humaine. Parmi ces dernières, il identifie les théories mentalistes (Lévi-Strauss, 1968 ; Schutz, 1965), qui situent le social dans la cognition humaine, les théories textualistes (Foucault, 1969 ; Luhmann, 1991), qui le situent plutôt dans les actes de communication (à l'extérieur de l'agent), les théories intersubjectivistes (Habermas, 1981), pour qui le social réside dans l'interaction intersubjective, et praxéologiques (Bourdieu, 1972, Giddens, 1979) pour qui le social réside dans la pratique de tous les jours.

La pratique enseignante, selon les résultats de recherche, comporte des volets qui ne peuvent être situés que dans l'intersubjectif, relevant plutôt de schèmes cognitifs inconscients et de savoirs issus de la conscience pratique (expérientielle). Elle ne peut ainsi être réduite au texte, aux interactions ou aux activités cognitives et requiert un cadre conceptuel qui permette d'appréhender tant sa dimension singulière que sa dimension sociale, partagée, mise en exergue dans les résultats de recherche. Le concept de pratique sociale fournit un tel cadre.

2.1.3 La pratique sociale

La pratique sociale, telle que définie par les auteurs canoniques de la théorie praxéologique, tels Bourdieu (1972), Giddens (1979) et Schatzki (1996), comporte certaines dimensions incontournables. Une pratique est un type de comportement routinisé et composé de plusieurs éléments interreliés: des formes d'activités corporelles et mentales, des « choses » et leur usage, un savoir de fond sous forme de compréhension, un savoir-faire, des états émotionnels et un savoir motivationnel. Une pratique forme un « bloc » dont l'existence dépend de l'existence et de l'interrelation spécifique entre ces éléments, mais elle ne peut être réduite à un seul de ces derniers (Reckwitz, 2002). Une pratique est nécessairement complexe puisque *composée de et manifeste dans* une variété de configurations d'activités humaines (Overgaard, 1994).

Une pratique représente un pattern qu'il est possible de compléter par une multitude d'actions singulières et souvent uniques qui la reproduisent. L'individu, en tant qu'agent corporel et mental, devient ainsi « porteur » de la pratique et, dans les faits, de plusieurs pratiques qui n'ont pas besoin d'être coordonnées les unes aux autres (Reckwitz, 2002). Ces patterns comportementaux sont partagés, plus ou moins rigides et formalisés par un groupe (Overgaard, 1994). L'individu est par conséquent non seulement le porteur de patterns comportementaux, mais également de certaines façons routinisées de *comprendre*, de *savoir* et *savoir comment* et de *vouloir*. Ces activités mentales conventionnées forment les éléments et les qualités de la pratique et non de l'individu qui la porte.

La pratique comme un réseau de « faires et de dire » (« doings et sayings »), tel que présenté par Schatzki (1996), est compréhensible non seulement par l'agent ou les agents qui la mettent en œuvre, mais également par les observateurs de la même culture. Une pratique est donc une façon routinisée par laquelle les corps bougent, les objets sont manipulés, les sujets sont traités, les « choses » sont décrites et le monde

est compris (Reckwitz, 2002). Par conséquent, la pratique est sociale puisqu'il s'agit d'un type de comportement et de compréhension partagé, qui apparaît dans divers lieux, à différents moments et qui est porté par différents corps/esprits. Cela n'implique pas qu'une pratique n'est sociale qu'au sens des intersubjectivistes - dans l'interaction des sujets - ni au sens extra-mental et extracorporel des textualistes qui situent le social dans les discours, textes et symboles. Pour les théoriciens de la pratique, le social se situe plutôt dans la routine, dans les patterns propres à la pratique.

Overgaard (1994) qualifie la pratique sociale « d'entreprise normative » puisque les actions des participants à la pratique sont orientées par des normes et critères socialement générés et renforcés. Bien que ces normes et critères ne soient souvent pas formellement codifiés, ils possèdent une autorité tacite et sont créés et recréés dans les interactions des praticiens. Outre la dimension normative, elle identifie deux autres dimensions essentielles de la pratique sociale, soit la dimension téléologique et la dimension contextuelle. La dimension téléologique réfère à l'idée selon laquelle une pratique sociale est à l'origine déterminée et érigée pour répondre à des besoins partagés par une communauté, pour atteindre un but commun. Elle est en ce sens finalisée et ces finalités définissent les comportements de la pratique. La dimension contextuelle de la pratique sociale s'explique par l'idée que tout substrat social est le produit de facteurs contextuels historiques, sociaux, économiques, géographiques et politiques qui façonnent la conception de ce que la société considère comme légitime, souhaité et souhaitable en termes de finalités, de comportements (corporels et mentaux) et de pratiques.

Cette définition de la pratique sociale semble correspondre aux données des recherches portant sur les pratiques enseignantes, tant par ses dimensions constitutives que par les relations que ces dernières entretiennent entre elles : partagées, contextuelles et normatives. Ce que révèlent ces recherches quant au

curriculum, aux pratiques enseignantes et aux relations entretenues entre eux est l'omniprésence du social et du socialement constitué, d'une part, et l'interdépendance du curriculum et des pratiques comme se structurant l'un l'autre (Popkewitz, 1991). Compte tenu du dynamisme de ces relations et de l'importance de saisir ce que Popkewitz nomme l'épistémologie sociale (conditions historico-sociales) de leur élaboration et réification, il paraît réducteur de ne vouloir interroger la question du changement curriculaire que du point de vue des pratiques enseignantes ou du point de vue de la structure dont fait partie le curriculum. Un regard systémique sur les relations dynamiques qui orientent la transposition des finalités éducatives à la salle de classe nécessite par conséquent un fondement théorique qui conçoit le système des pratiques sociales (comme les pratiques enseignantes) à la fois dans ses dimensions subjectives, normatives et praxéologiques. Deux théories de l'action permettent d'appréhender les pratiques enseignantes selon cette nature dialectique qui caractérise l'action sociale. Il s'agit de la théorie de la structuration de Giddens (1984) et de la l'agir téléologique de Habermas (1987).

Dans sa théorie de la structuration, Giddens (1984) postule qu'il est erroné d'identifier soit la structure, soit l'acteur comme point de départ pour comprendre l'action, car leur interaction doit être comprise comme dualité de structure – la structure est à la fois structurante de l'action et structurée par le produit de l'action. Elle n'existe que par l'action de l'agent et ne constitue par un en-soi objectif. Lorsque l'enseignant enseigne au sein d'un système scolaire selon un curriculum, à l'école, dans la classe, par exemple, il reproduit le système scolaire, le curriculum et l'école qui ne peuvent exister hors de l'action d'enseignants. Le processus de structuration est ainsi itératif.

Selon Giddens (1984), une société est en fait constituée de pratiques sociales qui agissent en tant que médiatrices entre la structure et l'action et qui sont produites et reproduites dans le temps et l'espace. Lorsque les pratiques sociales sont reproduites

dans le temps et l'espace, elles forment un système social qui crée un *pattern* de relations sociales.

Habermas (1987, p. 104) inscrit l'action dans une relation entre l'acteur et le monde objectif (un monde d'états de choses existants) ou factuel et le monde social ou normatif, c'est-à-dire « entre les conditions et les moyens d'une part et les valeurs d'autres part ». Le modèle de l'action d'Habermas, qui explique la dynamique entre le subjectif (l'acteur), l'objectif (les conditions dans lesquelles il agit) et le social (les normes qui orientent son action au plan téléologique), s'avère particulièrement prometteur dans l'étude des pratiques enseignantes. Contrairement à d'autres modèles, la dimension téléologique qui nous intéresse y occupe une place prépondérante.

2.1.4 Théorie de la structuration de Giddens

La théorie de la structuration de Giddens s'inscrit dans les théories post-structuralistes, plus particulièrement les théories culturelles praxéologiques, et témoigne d'une tentative de concilier les intérêts de la recherche phénoménologique concernant les acteurs de la société et la recherche sociologique qui s'oriente plutôt vers les structures de cette dernière (Loyal, 2003). Giddens cherche, d'une part, à réhabiliter l'acteur social qui aurait été réduit selon lui à être un « dupe culturel » par les structuralistes et, d'autre part, à soumettre l'interprétation de l'action humaine à la critique sociologique pour éviter ce qu'il nomme « the paralysis of critical will » (Giddens, 1979, p. 250). Pour Loyal (2003), cette dualité de l'action sociale émerge d'un souci politique chez Giddens: reconnaître le savoir et la conscience de l'acteur permet d'envisager une possibilité que ce dernier cherche à agir en vue de modifier, améliorer la société, alors que soumettre l'action à l'analyse des structures qui l'habilitent et la contraignent permet de les rendre visibles à l'acteur comme à la collectivité, un préalable à la conscientisation.

Pour Giddens, donc, les sciences sociales ont un but intrinsèquement critique, soit l'identification et l'élucidation des conditions inconnues des limites cognitives et des conséquences non-intentionnelles de l'action, afin d'augmenter l'autonomie et l'autorégulation humaine (Loyal, 2003). Pour ce faire, Giddens aborde la question de l'action sociale d'un point de vue des savoirs de l'acteur, lesquels sont constitutifs de niveaux de conscience, soit l'inconscience, la conscience pratique et la conscience discursive. Ces trois niveaux sont présentés dans la Figure 2.1.

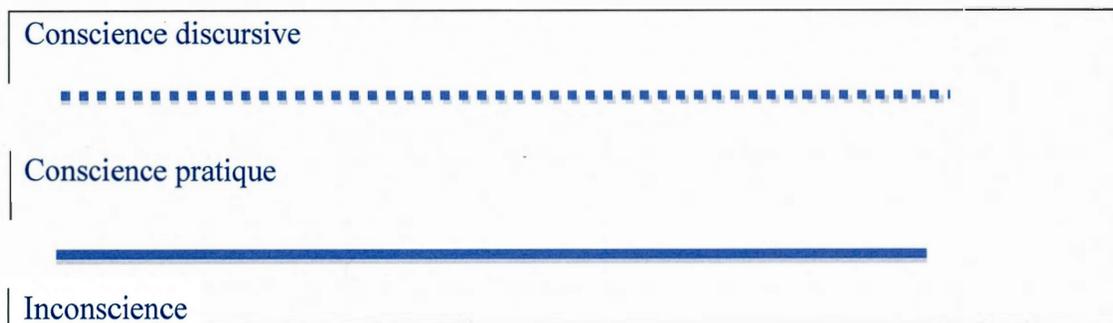


Figure 2. 1 Les strates de conscience de Giddens (1984, p. 7)

Un premier niveau de conscience est en fait l'inconscience, où les formes de cognition et d'impulsion sont soit entièrement réprimées, soit partiellement reflétées dans la conscience pratique ou discursive. On y trouve la motivation, la mémoire, et la sécurité ontologique. Cette dernière cherche à générer un sentiment de confiance en la société et se constitue au fil de la reproduction de routines « by following daily conventions and accepted routines and by avoiding actions which involve radical change » (Loyal, 2003, p. 55). La sécurité ontologique réfère ainsi à la foi implicite que les acteurs ont envers les conventions (codes de signification et formes de régulation normative) et à l'organisation cognitive du monde, des autres et de soi (Giddens, 1979, p. 118).

Tout comme l'inconscience, la conscience pratique n'est pas accessible à la conscience discursive de l'agent. Elle se compose plutôt de savoirs tacites et partagés qui offrent à l'agent la possibilité de faire son chemin dans la société en suivant les règles de celle-ci. Ce concept rejoint le concept schutzien de « stocks of knowledge », lesquels incluent les savoirs expérientiels, les croyances et les normes intériorisées. Ces composantes sont toutefois dynamiques: lorsque l'agent adopte une position réflexive face à ses savoirs et ses croyances, ces dernières deviennent objectivables et passent dans la conscience discursive. La frontière entre la conscience pratique et la conscience discursive est ainsi perméable.

Il est également possible de décrire ces types de savoirs/niveaux de conscience selon la relation qu'ils entretiennent à l'action. Giddens décrit ces relations en termes de monitoring réflexif, de rationalisation et de motivation de l'action. Le monitoring réflexif fait référence au processus continu selon lequel les agents réfléchissent à leur action, l'évaluent et la modifient. On y associe la conscience discursive. La rationalisation de l'action réfère plutôt au processus qui permet aux agents de maintenir de façon routinière et sans y penser une compréhension théorique continue des fondements de leur action. Elle est associée à la conscience pratique et il importe pour Giddens de la dissocier de l'énonciation de raisons qui expliquent le pourquoi d'une action *post hoc*. En effet, une distinction importante est à établir entre le *motif-en-vue-de*, qui est prospectif et qui peut relever de chacune des trois strates de conscience et le *motif-parce-que*, qui est rétrospectif et relève du recul réflexif sur l'action.

Les agents ne connaissent pas toujours les raisons de leurs actions. Dans ce cas, Giddens réfère à la motivation de l'agent, qu'il situe dans l'inconscient, c'est-à-dire dans le besoin de maintenir le système de sécurité ontologique (Giddens, 1979, p. 128). Pour Giddens, toutefois les agents sont des êtres intentionnels, rationnels et

orientés par des buts, qui agissent selon ce qu'ils croient ou savent être le résultat de leur action.

2.1.4.1 La structure selon la théorie de la structuration de Giddens (1979)

Le concept de structure sociale ne fait pas consensus chez les sociologues. Pour certains, la structure est un en-soi et elle existe de façon objective, indépendante et externe aux agents qui s'y inscrivent (Bourdieu, Parsons, Althusser). Pour d'autres, dont Giddens (1979), la structure ne peut exister hors de l'action des agents et se définit ainsi à la fois comme processus et comme produit.

La conception de la structure comme entité objectivable et externe est rejetée par Giddens comme déterministe. Afin de réhabiliter l'agent, sa conscience, ses savoirs et son pouvoir d'action, Giddens (1979) conceptualise la structure comme le processus qui régule et habilite l'action de l'agent et comme le produit de cette action, qui réifie (ou modifie) la structure via ses conséquences (Tableau 2.1). Popkewitz (1991) conçoit également la structure comme patterns institutionnels (*institutionnel* au sens de leur légitimité sociale) créés pour répondre à des situations sociales complexes, mais perçus par les divers agents de la société comme composante naturelle des interactions, du langage et des pratiques quotidiennes. La structure facilite l'action quotidienne : « We can consider structure as patterns that impose upon social life certain regularities, boundaries, and frames that facilitate understanding and practice in the world » (Popkewitz, 1991, p. 21). Giddens (1979) parle de la possibilité « to go on with life ».

Tableau 2. 1
La dualité de la structure

<i>Structure</i>	<i>Système</i>	<i>Structuration</i>
Règles et ressources, ou ensemble de relations transformationnelles, organisés comme propriétés de systèmes sociaux	Relations reproduites entre les acteurs ou les collectivités, organisées comme pratiques sociales normatives	Conditions qui gouvernent la continuité ou la transmutation des structures, et conséquemment la reproduction des systèmes sociaux

(adapté de Giddens, 1979)

Il est possible d'illustrer cette conception de la structure à partir de l'exemple du système scolaire. Rappelons premièrement que les systèmes sont constitués de pratiques sociales répétées dans la durée et que, ce faisant, ils s'inscrivent comme réseaux de relations. Comme structure sociale, le système scolaire comporte, d'une part, des règles (la *Loi sur l'instruction publique*, par exemple), des préceptes (les approches pédagogiques privilégiées, par exemple) et des normes (tel le curriculum) socialement constitués et, d'autre part, des ressources (les immeubles des écoles, le matériel pédagogique, etc.). Par sa nature normative, cette structure est contraignante et structurante, dans la mesure où elle balise l'action des enseignants. Toutefois, elle est également habilitante, car, sans elle, les enseignants ne pourraient agir en tant qu'agent social, leur action serait individuelle.

La structure est également structurée par l'agent. Dans leurs actions quotidiennes, les enseignants (agents) choisissent les moyens et les buts de leur action à la lumière de cette structure, en outre. En choisissant d'agir conformément à la *Loi sur l'instruction publique* et en appliquant le curriculum, les enseignants reproduisent ces éléments de la structure qui existe par leur action. Si leurs choix ou les conséquences non

intentionnelles de leur action modifient la structure, cette dernière n'est plus simplement reproduite.

Pour Giddens (1979), les agents ont une plus grande connaissance du monde social que ce qu'ils peuvent exprimer, c'est-à-dire qu'ils possèdent un savoir tacite et actif quant au « comment procéder » (en ce sens, le savoir tacite chez Giddens rejoint les *stocks of knowledge* chez Schutz, 1987). Cette connaissance est circonscrite dans l'espace (de façon horizontale – un agent ne peut savoir tout ce qui se passe partout en même temps – et verticale – un agent d'une classe sociale peut ne pas connaître ce qui se passe chez les agents d'autres classes sociales). Elle est aussi déterminée par les conditions inconnues de l'action (qui incluent le savoir inconscient et la connaissance pratique, non accessible à la conscience discursive de l'agent – il ne peut l'articuler par le langage) et par ses conséquences non-intentionnelles. Par conséquent, il importe que l'action soit saisie dans la double herméneutique du normatif de la structure et du subjectif de l'agent.

Inscrire la pratique enseignante dans une catégorie plus large permet de l'analyser selon ses dimensions singulières, tout en comprenant comment ces dimensions se situent à la lumière des composantes générales de la catégorie. Le choix de la catégorie que constitue le concept de pratique sociale n'est pas anodin. Il s'oppose à une conception de la pratique enseignante comme l'exécution d'un travail (Durand, 1996) qui relève d'une approche techniciste ou technocratique qui réduit à la fois l'agentivité du praticien et le contexte social des diverses dimensions de la pratique, ainsi qu'à une conception de la pratique enseignante comme un métier (*craft*), qui réduit la pratique enseignante à l'adaptation/improvisation *in situ* et évacue le *telos* prospectif de l'action et le contexte social à son origine. Le concept de pratique sociale offre pour sa part l'occasion d'envisager la pratique enseignante dans le système social qui la structure et par laquelle il est structuré et réhabilite le jugement qui oriente l'action des praticiens. Par ailleurs, il permet d'envisager la spécificité des

pratiques dans une perspective de sous-culture disciplinaire qui semble caractériser l'enseignement de l'histoire (Audigier, 1995; Martineau, 1999; Wineburg, 2002). Il reconnaît également que l'enseignant, comme porteur d'un répertoire singulier de pratiques sociales, est un agent unique et qu'il évalue la légitimité des normes dans cette perspective unique.

La section suivante illustre en quoi la pratique enseignante constitue une pratique sociale. Les avantages de l'aborder comme telle dans le cadre de cette recherche sont ensuite exposés.

2.1.5 La nature de la pratique enseignante

La pratique enseignante est finalisée, c'est-à-dire qu'elle répond à un besoin d'une société pour accomplir des buts ou atteindre des finalités sociales. Les pratiques enseignantes sont fondamentalement définies par ces buts et ces finalités. Les pratiques enseignantes sont également des constructions sociales, créées et recrées dans le temps pour atteindre les buts qui leur sont fixés. Elles sont à cet égard contextuelles, c'est-à-dire qu'elles ne peuvent être comprises qu'en fonction du contexte social – et des valeurs et croyances qui le définissent - qui a généré ces buts et ces finalités. Les pratiques enseignantes n'ont ainsi de sens que dans leur contexte social. Enfin, les pratiques enseignantes ne sont pas innées, elles sont socialement constituées par les praticiens selon des normes et des critères, issus de la formation théorique et pratique, de la culture disciplinaire, des structures normatives et institutionnelles, telles le curriculum, la Loi sur l'instruction publique, etc. Elles sont également soumises à des normes et critères informels et tacites qui se (re)produisent dans les routines et les patterns communs des pratiques enseignantes.

Finalisées, contextualisées et normatives, les pratiques enseignantes sont des pratiques sociales au sens large. Les activités routinisées et les patterns

comportementaux partagés des pratiques enseignantes témoignent de cette dimension sociale et culturelle des pratiques.

Les « porteurs » des pratiques enseignantes sont toutefois « porteurs » de configurations uniques d'autres pratiques, qui peuvent comprendre diverses activités mentales conventionnées, issues de divers contextes. Ces diverses configurations singulières peuvent modifier la façon dont le porteur évalue les dimensions normatives et téléologiques d'une pratique (c'est-à-dire modifier les relations qu'il entretient avec la structure normative de son action) et ainsi influencer la façon dont il (re)produit la pratique selon les activités qu'il choisit d'actualiser. Il est donc possible d'identifier une dimension singulière d'une pratique sociale, qui dans sa singularité transforme la structure qui habilite l'action du praticien. Par exemple, un enseignant d'histoire pourrait être porteur d'une pratique idéologique souverainiste ou fédéraliste et sélectionner les documents historiques à présenter aux élèves qui reflètent cette perspective, modifiant ainsi la structure curriculaire.

Les dimensions de la pratique enseignante recourent ce que révèlent les théories de l'action sur les pratiques. Selon les divers théoriciens, il est généralement possible de distinguer deux ou trois catégories de dimensions de la pratique. Pour certains, les dimensions de la pratique sont soit internes, soit externes. Cette approche dichotomique classe les dimensions de la catégorie interne comme cognitives et relevant de facteurs personnels internes à l'agent (elles sont à ce titre orientantes), alors que les dimensions de la catégorie externes sont celles qui rendent compte de l'exécution de ces processus cognitifs comme réponses aux prescriptions et en fonction (dépendante) de la situation (Talbot, 1997).

Lorsqu'ils sont agis par les autres acteurs, par les structures externes, les enseignants sont les objets du cadre générique. Ils deviennent sujets de leur pratique dans la dialectique entre générique et subjectif. C'est dans ce système réel et non idéal que

les enseignants, en tant que sujets, donnent sens à leurs pratiques, y assignent des finalités, identifient les moyens pour les atteindre et les évaluent à la lumière des résultats qu'ils produisent. Cette évaluation est toutefois basée sur des normes socialement construites et partagées, au sein d'une communauté professionnelle et de la société au sens large. Ces normes reposent sur les valeurs, les savoirs et les contextes qui caractérisent le social.

2.1.5.1 Les pratiques enseignantes sont composées d'un ensemble de pratiques

Pour Vinatier et Altet (2008), les actes de la personne en situation professionnelle d'enseignant englobent la pratique d'enseignement dans la classe auprès des élèves. Cette pratique d'enseignement se définit au plus simple en trois temps – des phases proactive, active et postactive, associées respectivement à la planification de l'enseignement, à la situation d'enseignement-apprentissage et à la réflexion sur la pratique (Bru, 2001; Lessard & Tardif, 1999). Les actes de la personne en situation professionnelle incluent également la pratique de travail collectif, d'interactions avec les autres acteurs de l'éducation que sont les parents, les collègues, la direction, la commission scolaire, etc. « Elle recouvre à la fois des actions, des réactions, des interactions, des transactions et ajustements pour s'adapter à la situation professionnelle » (Altet, 2002, p. 86).

À l'instar d'Altet (2002), Bru (2001) identifie les pratiques enseignantes comme un ensemble de pratiques qui s'étendent hors de la classe et regroupent les catégories de pratiques suivantes :

- 1) les pratiques d'enseignement : l'enseignant se trouve face à un groupe d'élèves, elles sont observables *in situ* et ont pour but l'apprentissage des élèves
- 2) les pratiques formalisées : entre enseignants (conseils d'établissements, conseil des enseignants, concertation d'équipe disciplinaire ou d'équipe-cycle, etc.)
- 3) pratiques pendant les temps informels : pauses, entre enseignants
- 4) pratique de surveillance (examen, dîner, etc.)
- 5) pratiques professionnelles hors de l'école : corrections, préparation, formations, congrès et colloques

La multidimensionnalité des pratiques enseignantes, mise en évidence par les recherches de Durand (1996) et Altet (2002), s'organiserait selon Casalfiore et De Ketele (2002) autour de deux fonctions qui dirigent les pratiques enseignantes, soit la gestion de la vie de la classe et la gestion de la matière.

2.1.5.2 Les pratiques enseignantes sont des pratiques relationnelles

La gestion de la vie de la classe est constituée de pratiques cherchant à assurer son bon fonctionnement. Ces pratiques sont balisées au plan institutionnel et s'inscrivent dans le mandat de socialisation que la structure étatique confère à l'enseignant. Elles sont influencées par la « nature collective de l'environnement social » de l'institution scolaire et de la classe (Casalfiore & De Ketele, 2002, p. 212) et relèvent d'enjeux du « vivre-ensemble » qui favorisent les apprentissages. Dans sa recherche sur les variables d'action des pratiques pédagogiques, Bru (1991) identifie la gestion de la

vie de la classe comme composée de modalités d'interaction et de modalités de régulation.

2.1.5.3 Les pratiques enseignantes sont des pratiques didactiques

La gestion de la matière renvoie aux pratiques choisies par les enseignants pour que les élèves accèdent à la matière, que cette dernière soit comprise comme savoirs, savoir-être ou savoir-faire. Elle concerne l'organisation des contenus, des tâches proposées aux élèves, l'évaluation, les devoirs, etc. Ces pratiques s'inscrivent dans le mandat d'*instruire* et de *qualifier* les élèves (Durand, 1996). De façon plus complète et en tenant compte de la grande complexité que sous-tend une telle opération, il est possible d'associer la gestion de la matière aux pratiques didactiques, lesquelles comportent, pour Bru (1991), la sélection du contenu, les modalités de planification des activités d'apprentissage-enseignement, le choix des méthodes d'enseignement et des activités présentées aux élèves, le choix et l'utilisation de matériel didactique, ainsi que les modalités d'évaluation.

La faiblesse de ce modèle des pratiques enseignantes est de les réduire au cadre scolaire et d'occulter le processus de contextualisation historico-culturel (externe) des pratiques. Au-delà des mandats institutionnels se trouvent les superstructures qui constituent l'habitus et qui font de l'appropriation des finalités éducatives et du choix des moyens pour les atteindre un processus individuel à chaque enseignant, certes, mais qui dépasse l'idiosyncrasie et le singulier de par la nature socialement construite de ce contexte (Bourdieu, 1994; Lessard & Tardif, 1999; Popkewitz, 1991). Cette superstructure doit être déduite des pratiques enseignantes et de leurs composantes, puisque tacite et intériorisée. Une telle déduction ne peut avoir lieu au sujet des pratiques d'un seul enseignant, mais est plausible lorsque les organisateurs et les manifestations de ces pratiques sont partagés par plusieurs enseignants qui évoluent

dans des contextes différents. Il convient ainsi d'opérationnaliser les pratiques enseignantes dans ces manifestations observables

Opérationnalisation du concept de pratiques enseignantes

Les pratiques enseignantes sont opérationnalisées par les pratiques observées selon les « variables d'action » identifiées par Bru (1991). Elles sont divisées en trois catégories qui comportent toutes, à divers degrés, des dimensions épistémologiques et téléologiques. Il s'agit des *variables didactiques*, qui comprennent les dimensions, les contenus, les modalités de planification, les méthodes d'enseignement, les activités présentées aux élèves, le matériel didactique utilisé, les modalités d'évaluation; les *variables de processus pédagogique* (relatives aux processus relationnels et de gestion de la classe) et les *variables d'organisation pédagogique* (mode d'organisation sociale, physique et temporelle de la classe).

Ces variables d'action permettent de décrire les pratiques d'un enseignant, mais ne suffisent pas à cerner la relation que les enseignants entretiennent comme agents avec la structure qui habilite/contraint leur action. Pour ce faire, il importe d'examiner également les dimensions normatives et cognitives qui organisent les pratiques.

2.2 Le système normatif (structures) scolaire : finalités et curriculum

Les structures qui habilite et contraignent l'action des enseignants sont à la fois internes et externes à l'école. Sur le plan externe, les structures sociales officielles précisent leur mandat et balisent le cadre institutionnel sur le plan légal, alors que les structures sociales qui forment l'habitus façonnent le substrat ontologique et idéologique de leur activité professionnelle. Sur le plan interne à l'institution scolaire, les documents officiels qui forment le cadre normatif explicite des pratiques

enseignantes sont les curricula formels. Ces curricula sont porteurs de finalités, c'est-à-dire du résultat idéal du processus d'éducation formelle.

Les changements curriculaires sont en principe alimentés par un désir socialement exprimé par la collectivité de favoriser l'atteinte d'un idéal. Popkewitz (1991) propose que ces changements ont pour but de redéfinir les conditions sociales qui permettent aux individus de manifester les attributs, compétences ou attitudes spécifiques que sont les finalités souhaitées (*expected outcomes*) du changement. À cet égard, bien que la mission de l'école soit présentée par les concepteurs des curricula comme socialement consensuelle, Apple (2004), Giroux (1981) et Popkewitz (1991) soulignent l'importance d'analyser cette mission à la lumière des intérêts qui la sous-tendent. Ces intérêts sont habituellement ceux de la classe sociale qui détient le pouvoir de formuler les finalités éducatives et d'en faire la promotion – elles sont en ce sens la composante première du curriculum *caché* (qui se définit en opposition au curriculum formel, officiel et présenté dans les documents ministériels) et porteuses de pratiques sociales idéologiquement chargées.

2.2.1 Finalité

En éducation, ces finalités sont circonscrites par l'idéal en termes de profil de sortie; l'élève idéal possèdera tels attributs et telles compétences et agira d'une certaine façon. Il importe ainsi, pour tous les acteurs de l'éducation, de comprendre ce pourquoi du changement, afin de pouvoir s'y inscrire et y travailler. Dans cette recherche, l'idéal souhaité par « la société » qui met en place le changement est identifié en terme de finalité. Le concept de finalité apparait comme le concept le plus porteur de sens pour décrire à la fois ce que font les enseignants dans la classe d'histoire et d'éducation à la citoyenneté et pourquoi ils le font, parce qu'il englobe ce pourquoi quelque chose est fait. Il comporte ainsi un aspect idéologique qui permet d'élucider la question des changements souhaités tant au plan théorique des débats

sociaux qui animent la réflexion sur le curriculum québécois, qu'au plan officiel (le discours du programme) et au plan effectif (le discours des enseignants).

2.2.1.1 Les finalités normatives

Le concept de finalité n'a pas de définition unique. Alors que certains chercheurs et philosophes de l'éducation établissent une équivalence entre finalité et but, ou entre finalité et objectif, d'autres auront plutôt tendance à placer la finalité au sommet d'une hiérarchie de principes et sous laquelle se trouveront les buts et les objectifs (De Landsheere & De Landsheere, 1981; Reboul, 1984).

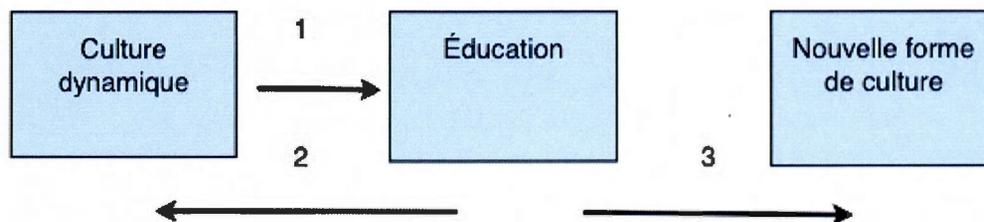
Tous s'entendent toutefois pour définir la finalité comme un énoncé de principes ou d'idéaux émanant des valeurs, de la philosophie et des aspirations d'un groupe social ou d'une société. Le concept de finalité est indissociable de l'action, qui en constitue le noyau conceptuel. De façon générique, la finalité s'oppose à la cause puisqu'elle est prospective et renvoie à la destination de l'action, alors que la cause est rétrospective et renvoie aux conditions de l'action (Prandi & Gross, 2004).

L'origine des finalités du système d'éducation d'une société sont de trois niveaux, selon Goodlad, (cité par Popham, 1969), soit les décisions sociales, prises par le pouvoir politique; les décisions institutionnelles, prises par les autorités pédagogiques, dans la ligne des décisions sociales; les décisions d'enseignement, principalement prises par les enseignants. Les deux premiers types de finalités porteraient le statut de normes au sens où « elle est exprimée dans la forme appropriée à une prétention à la justesse normative, *i.e.* formulée de telle sorte qu'elle prétende à la *validité* pour un cercle de destinataires » (Habermas, 1987, p. 104). Cette validité sociale requiert toutefois que la « prétention à la validité qu'elle comporte est reconnue par les intéressés » (*id.*).

En éducation, le concept de finalité revêt une importance capitale dans la mesure où il sert à expliquer le pourquoi de l'école et de l'intervention éducative. « La question des finalités s'inscrit donc dans le discours téléologique, celui qui répond au 'pourquoi'. Avec le discours téléologique, nous entrons de plain-pied dans le discours du sens de l'action comme intervention d'un sujet dans le monde. » (Legault, Jutras & Desaulniers, 2002). Ce *pourquoi* n'est ni immuable ni transcendant, il découle du projet de société et de son ensemble contextuel: politique, économique, culturel, etc. Divers contextes produisent diverses finalités, lesquelles sont formulées de façon officielle dans les discours des institutions publiques. De Lansheere et De Landsheere (1981) proposent un modèle des finalités éducatives centré sur la culture comme objet soit de transmission, soit de transformation (Figure 2.2). On reconnaîtra au modèle transmissif l'éducation « bancaire », dénoncée par Freire, qui se caractérise par l'objectification de l'élève comme récepteur des savoirs de l'enseignant, qu'il « stocke » dans une perspective de préservation culturelle :

« ([...] la perpétuation des valeurs des classes dominantes, qui organisent l'éducation et fixent ses objectifs. Quand l'éducation est orientée vers cette préservation – et les éducateurs n'en ont pas toujours conscience – elle a manifestement pour tâche d'adapter les générations nouvelles au système social qu'elle sert. » (Freire, 1973, p. 195)

Ainsi, l'éducation est l'expression pure d'une culture née de l'interaction entre l'humain et le milieu et l'environnement, l'apprentissage naît de cette interaction. Dans une société que l'on souhaite améliorer (fin), l'éducation a comme finalité d'initier d'abord les enfants à la culture des parents, laquelle leur fournit également les moyens et la liberté de la contester et de la modifier pour mieux répondre aux besoins ressentis par la société (Figure 2.2).



1. La culture crée l'éducation.
2. L'éducation initie la jeune génération à la culture des aînés.
3. La jeune génération transforme la culture originale en une culture nouvelle.

Une société qui n'aurait comme fin que sa pérennité aurait comme finalité éducative la reproduction intégrale de la culture :

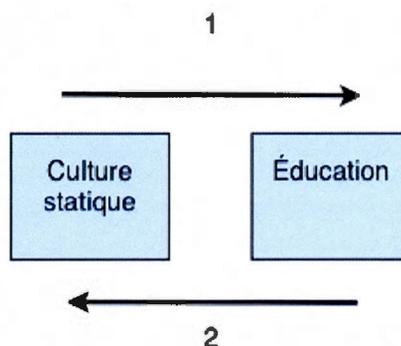


Figure 2. 2 Finalités de l'éducation et interaction entre la culture et l'éducation (De Landsheere & De Landsheere, 1981, p. 30)

Enfin, une société qui se caractérise par le pluralisme des valeurs et des cultures conjugue de façons très diverses la régression, le statu quo et le progrès. Les finalités sont parfois paradoxales, puisque l'éducation prépare à la fois l'intégration sociale et la modification de la culture. Ainsi, l'éducation devra assurer d'une part l'intégration à la culture actuelle et préparer l'avènement d'une culture nouvelle.

Dans son analyse des discours contemporains, Reboul (1984) distingue pour sa part cinq types de fins qui se distinguent les uns des autres par la place qu'ils accordent à l'individu et à sa liberté ou la société.

On retrouve un discours *contestataire*, dont la fin serait la société sans classe; un discours *novateur*, qui prône comme fins l'épanouissement individuel, la coopération et la démocratie; un discours *fonctionnel*, qui vise le pouvoir de l'homme sur la nature et l'intégration sociale; un discours *humaniste*, dont les fins paradoxales sont d'une part l'autonomisation du jugement de l'individu et d'autre part, le maintien du patrimoine culturel. Enfin, le discours *officiel* a comme fins le consensus national et la formation professionnelle optimale – soit permettre à chacun d'assumer le rôle professionnel auquel ses capacités le destinent. Si ces discours semblent précis, selon Reboul (1984, p. 154), les fins de l'éducation qui se veulent « concrètes » sont en réalité très abstraites. Il cite en exemple « Former le travailleur et le citoyen » et « Assurer le plein épanouissement de l'individu ». En réalité, « ces formules sont abstraites dans ce qu'elles affirment – car enfin quel type de travailleur et de citoyen veut-on ? Et qu'est-ce que l'épanouissement ? – et elles sont réductrices par ce qu'elles rejettent, celle-ci la société, celle-là la personne. » (p. 155) Ainsi, pour Reboul (1984, p. 138), « chacune de ces fins est acceptable mais [...] elles sont toutes insuffisantes ». De Lansheere et De Lansheere (1981) répondront que la nature même d'une fin est d'être très générale, afin de permettre la plus grande synthèse des intentions.

Selon Reboul, une fin se définit comme éducative si elle satisfait trois conditions. La première implique qu'elle ne peut être un événement irréalisable, sans quoi il serait inutile de la poursuivre, puisque l'échec serait inéluctable. La fin est ainsi ce qu'on *peut* atteindre, bien que le risque existe que l'on ne l'atteigne pas. En d'autres mots, elle est inatteignable ni assurée, « [...] si ceux qui la poursuivent, éducateurs ou

éduqués, courent le risque de la manquer tout en ayant une chance de l'atteindre » (Reboul, 1984, p. 154).

La seconde condition relève de l'harmonie de la fin et des moyens qu'elle met en œuvre. « Une fin n'est éducative que si les moyens qu'elle met en œuvre le sont eux-mêmes, s'ils sont eux-mêmes des fins dignes d'être poursuivies par l'éducateur ou l'éduqué. » (*id.*, p. 154) De Lansheere et De Landsheere (1981, p. 29) voient en cette cohérence la condition d'existence d'une finalité éducative : « Toute rupture de cohérence entre les fins et l'action ou l'évaluation fait donc s'écrouler l'édifice pédagogique, le prive de sa raison d'être. » L'absence d'une telle harmonie pourrait réduire l'éducation à un dressage. C'est par ailleurs ce qui la distingue d'un but, dont le résultat est extérieur à l'activité qui le vise. À l'inverse, la fin est intrinsèque à l'activité : « comme le suggère le double sens du mot fin, elle est le résultat que vise la série des actions tout en étant l'une d'entre elles; la fin est donc homogène aux moyens ». L'implication d'une telle conception de la fin est que les moyens sont de même nature qu'elle et qu'ils en constituent aussi la valeur (Reboul, 1984, p. 151).

La dernière condition requise pour qu'une fin soit éducative est son potentiel éducatif, c'est-à-dire qu'une fin n'est éducative que si elle est elle-même un moyen de poursuivre son éducation, ou comme le disait Dewey (1966, p. 69): « For it assumed that the aim of education is to enable individuals to continue their education--or that the object and reward of learning is continued capacity for growth ». Cette itérativité de la fin éducative permet à l'individu de dépasser le rôle pré-établi et le conformisme, puisqu'elle lui permet de construire son éducation.

Enfin, sur la question de ce que ne sont pas les fins ou les finalités, il importe de souligner que le fait qu'elles puisent leurs origines dans le monde des valeurs et de la philosophie les contraint à ne pas être neutres ou objectives. Elles seront nécessairement idéologiques. Reboul rappelle « [...] qu'on ne peut se passer

d'idéologie, pour la raison qu'on ne peut se passer de pouvoir. Le tout est de le savoir et de s'interroger lucidement sur les moyens du pouvoir, et surtout sur ses fins. » (1984, p. 164).

Quel type de fins satisfait ces conditions ? Pour Reboul (1984, p. 158-159), il s'agit de la liberté de l'individu : « Un enseignement qui prend la liberté pour fin est celui qui donne à ses élèves non des performances mais une compétence, c'est-à-dire le pouvoir de réaliser un nombre indéfini de performances imprévisibles et pourtant adaptées à la situation. »

Les finalités qui en découlent sont le développement de la « [...] responsabilité et l'autonomie [...] l'enseignement véritable ne va pas sans le développement de l'esprit critique [...] Bref, une éducation qui prend la liberté pour fin est celle qui donne aux éduqués le pouvoir de se passer de maîtres... » (*id.*)

De Landsheere et De Landsheere (1981, p. 29) ajoutent à la fin proposée par Reboul la dimension culturelle et celle de l'intégration sociale « Dans une culture dynamique, l'éducation initie les enfants à la culture des parents pour leur permettre de s'insérer activement dans la société et fournit en même temps les moyens et la liberté de contester la culture existante, de la modifier pour mieux répondre aux besoins ressentis par l'homme à un moment de son histoire. » Cette conception des fins de l'éducation recoupe la théorie de la structuration de Giddens (1979), en ce sens que les fins sont à la fois contraignantes sur le plan de l'intégration et la socialisation, et habilitantes, sur le plan des outils, de la liberté et de l'autonomie qu'elles fournissent aux enfants pour transformer la société plutôt que de la reproduire. Pour ce faire, toutefois, les enfants doivent être conscientisés à la dimension habilitante de l'école.

2.2.1.2 Le curriculum

Les finalités éducatives normatives sont transposées et opérationnalisées dans le curriculum, qui fait référence, selon le contexte de son utilisation, au parcours éducatif des membres d'une société, à l'organisation des contenus ou des activités sensées mener les membres d'une société à l'atteinte des finalités. En latin, son sens premier est celui d'une course, puis d'un parcours. Dans sa définition actuelle la plus simple, le curriculum officiel est composé d'énoncés relatifs à ce que les élèves du système scolaire devraient savoir et savoir faire (Levin, 2008). Il comporte les finalités éducatives ainsi que les moyens pour les atteindre, que ces moyens soient des connaissances à transmettre, des savoir-faire, des savoir-être ou des compétences à développer. Westbury (2008) considère que le curriculum répond aux questions de « Que veut accomplir notre société et pourquoi? » et « Comment pouvons-nous y arriver? ». Ces questions sont explorées dans l'élaboration des curricula dans le contexte québécois.

2.2.1.3 Les finalités éducatives normatives au Québec depuis 2001

Si, depuis le Rapport Parent, l'intention de démocratiser l'éducation sous-tend les efforts des structures éducatives publiques québécoises, la société considère que le mandat n'a pas été rempli. Devant un malaise social grandissant, les États généraux font le constat suivant:

[...] alors que les valeurs communes qui devraient servir de ciment à notre société sont loin d'être clairement reconnues, que le développement économique paraît impossible à maîtriser, fluctuant au gré de la mondialisation des échanges et de la dérèglementation des marchés financiers, que le rôle du travail salarié comme mode dominant d'insertion sociale et de distribution des richesses est remis en question, que l'exclusion sociale gagne du terrain, que la permanence des savoirs est de plus en plus illusoire, il est

normal de se demander à quoi l'éducation peut bien préparer. » (MEQ, 1996: s1)

Le gouvernement précise le besoin de réviser les finalités éducatives et de porter un regard sur l'ensemble du système d'éducation afin d'y apporter les corrections requises pour préparer les générations futures aux exigences d'un avenir aux possibilités éclatées.

Les finalités éducatives qui émergent de l'analyse des résultats des États généraux traduisent cette préoccupation prospective sur le plan social et économique, ainsi que l'incertitude sur le plan identitaire. Les fins de l'institution scolaire québécoise sont explicitées : « Dans cet ordre d'idées, nous partageons avec la majorité des acteurs sociaux et scolaires qui ont participé aux travaux des États généraux l'idée que la réforme de l'éducation que nous entreprenons doit contribuer à l'émergence d'une société plus juste, plus démocratique et plus égalitaire et nous permettre de progresser vers une plus grande humanité » (*Id.*, s1). Ces fins sont en outre balisées par certaines mises en garde « [...] il faut conserver à la mission éducative toute son ampleur, éviter de l'enfermer dans les couloirs étroits de la transmission des savoirs ou de l'utilitarisme économique » (*Id.*, s1).

Les finalités éducatives qui transposent ces souhaits issus des États généraux sont regroupées autour de trois axes : instruire, socialiser et qualifier. Chacun de ces axes est précisé. Instruire est un acte qui doit permettre à l'élève « par le contact avec les grands domaines de la culture et son cheminement dans diverses disciplines, d'acquérir les connaissances, les habiletés et les attitudes nécessaires pour comprendre et transformer le monde ainsi que pour continuer à apprendre tout au long de sa vie ». Un tel axe téléologique pourrait être associé aux discours *humaniste* (dans l'acquisition du patrimoine culturel) et *novateur* (par l'épanouissement qu'implique l'apprentissage continu et par la transformation sociale que l'on peut

deviner en faveur d'une plus grande justice sociale). Socialiser, selon les auteurs du Programme de formation, requiert la transmission des « [...] valeurs qui fondent notre société démocratique (l'égalité, les libertés fondamentales, le respect de l'autre, la justice, la coopération, la solidarité) et le respect des institutions communes tout en demeurant un lieu d'exploration des valeurs. Elle prépare les individus à l'exercice de la citoyenneté en leur apprenant leurs droits et leurs devoirs, le respect des règles communes et l'ouverture à la diversité. » Qualifier est une finalité explicitée pour la première fois dans un document du ministère de l'Éducation. Elle traduit le climat d'incertitude face aux transformations économiques issues de la mondialisation et aux courants néolibéraux qui exigent que soit justifiée la pertinence de l'école pour l'économie de marché :

« [...] en tenant compte des besoins du marché du travail ainsi que des champs d'intérêt et des aptitudes des élèves, jeunes ou adultes, assurer la formation et le perfectionnement nécessaires à l'exercice d'une activité professionnelle telle qu'elle permette à la société un développement durable et aux individus une intégration réussie au marché du travail de même qu'une adaptation permanente aux changements qui ne manqueront pas de se produire dans la nature et les exigences des emplois. » (MEQ, *ibid.*, s1)

Ces axes, enfin, sont représentatifs d'un discours à la fois *fonctionnel* visant l'intégration sociale et *officiel*, dans ses visées de cohésion sociale et d'insertion économique. Ils se retrouvent de façon opérationnelle dans les finalités de chacun des domaines de formation, lesquels doivent nécessairement contribuer à la formation d'un État-nation fort qui suscite l'adhésion de ses citoyens à un projet de prospérité économique. Les idéaux sociaux formulés dans les énoncés ministériels de 1996 à 2001 sont en ce sens plus explicites quant aux missions fonctionnelle et officielle de l'école que ceux qui avaient été énoncés dans les trois réformes précédentes.

Dans le cas des finalités normatives qui constituent la structure et le système normatif au Québec, on note une rupture depuis les programmes de 1981-82. En outre, il

importe de souligner le passage vers une finalité explicite de qualification, laquelle incorpore des notions d'insertion économique et de développement comportemental – tel l'adaptabilité au pluralisme culturel ou à un marché du travail évolutif, ainsi que l'explicitation d'un projet national axé sur la prospérité économique. Le développement d'outils – cognitifs, épistémiques, méthodologiques, etc., demeure une préoccupation en vue du développement intellectuel des individus confiés à l'école, dans une perspective de formation citoyenne et de qualification à un marché du travail en fluctuation. Du monde du travail, le curriculum québécois (tout comme une forte proportion des curricula occidentaux récents) qui traduit les finalités éducatives a emprunté la notion de compétence. Certains soutiennent que cet emprunt tire ses origines d'une finalité d'intégration au modèle économique et politique néolibéral. Tanguy (1994), par exemple, situe la genèse des réformes éducatives axées sur l'approche par compétences à une politique libérale, alors que Bronckart et Dolz (1999) soulignent que sans redéfinition des finalités d'une telle approche, l'approche par compétence ne pourra être comprise autrement que comme un choix d'allégeance à la logique de marché et au néolibéralisme. Jonnaert et ses collègues (2005, p. 670) rappellent par contre que l'approche par compétence peut être conciliable à d'autres finalités politico-sociales, par exemple dans la résolution de problèmes sociaux complexes, qui doivent être abordées de façon globale.

Toutefois, l'interprétation pédagogique qui est faite du concept de compétence depuis Reboul (1980) le rapproche du paradigme constructiviste de l'apprentissage (Jonnaert, 2002; Le Boterf, 1994; Perrenoud, 1997). En effet, en définissant la compétence comme « capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun » (Perrenoud, 1997, p. 17), les chercheurs du domaine de la pédagogie et de la didactique rejoignent ainsi la notion des schèmes opératoires piagétiens. Ainsi, selon Perrenoud (1997, p. 30) la

compétence « orchestre un ensemble de schèmes », à partir desquels l'apprenant accommode ou modifie ses schèmes initiaux au contact d'une situation déséquilibrante. Pour Jonnaert et ses collègues. (2005, p. 675) « la capacité est une structure cognitive stabilisée au même titre que le schème opératoire défini par Piaget (1963) [...] la capacité est opératoire; c'est une action intériorisée par la personne et réversible ». Cette perspective constructiviste du concept de compétence éloigne ce dernier d'une définition comportementale et situe la compétence dans son contexte (la situation) et au carrefour entre la cognition et l'action. La compétence est donc conçue comme située, mais également comme explicitée et réfléchie par l'acteur qui, en la conceptualisant, la fait passer d'une conscience pratique à une conscience discursive (Jonnaert et coll., 2005, p. 678).

Le curriculum québécois adopte explicitement cette conception de la compétence, entre autres dans le retour réflexif identifié comme composante de toutes les compétences du programme de formation. Ce choix est lourd de conséquences pour la formulation de finalités dans le domaine de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté.

Dans le cas des programmes d'histoire et éducation à la citoyenneté, les finalités normatives se traduisent d'abord par une adhésion au projet de formation d'un État-nation fort, par le biais de la construction socio-identitaire et par la présentation des institutions politiques québécoises comme incarnation du projet démocratique. Le virage vers l'approche par compétences, dans le domaine de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté, a bien entendu appelé la formulation et la définition de compétences historiques et citoyennes. Or, par la définition constructiviste qui est donnée au concept de compétence et par l'examen des pratiques de références disciplinaires, la formulation de finalités éducatives pour le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté a placé l'accent sur les outils épistémiques et les concepts structuraux de l'histoire dans une perspective d'interprétation historique construite (via les

problèmes à résoudre). La compétence citoyenne, pour sa part, se définit dans une perspective délibérative et de construction identitaire.

S'il est vrai que l'on retrouve la transposition des finalités éducatives dans chacun des domaines d'apprentissage, le domaine dont relève l'histoire nationale constitue un cas de figure particulièrement probant, considérant le poids qu'occupe l'histoire nationale dans la construction identitaire, l'identification des valeurs et le patrimoine culturel.

2.2.1.4 Les finalités éducatives dans le domaine de l'apprentissage de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté

Audigier (1995, p. 66) identifie comme fin de l'enseignement de l'histoire et de la géographie une réponse « au projet politique et civique unificateur » défini par l'État où la discipline est chargée de transmettre « une conception partagée du territoire, de la mémoire collective, du pouvoir », menant à l'adhésion à un discours unique et rationnel. Cette raison est fournie par la discipline de l'histoire conçue comme science indiscutable au sein d'une École se situant « au-dessus des croyances singulières, elle n'enseigne que le vrai. La science fournira le discours vrai qu'il faudra simplement adapter aux exigences de l'enseignement. » C'est ce projet qui orientera la sélection des contenus et les approches didactiques.

Audigier (1995) établit une typologie des finalités de l'enseignement des sciences humaines (histoire et géographie) à l'école:

- Des finalités patrimoniales et culturelles

Il s'agit de la conception de l'enseignement de sciences humaines comme outil d'unité nationale ou de nationalisme. « Pour construire l'identité collective nationale il faut transmettre une représentation partagée du passé par un récit continu depuis les origines jusqu'à nos jours, récit qui soit en même temps une explication, une

représentation partagée du territoire national, de ses extensions outre-mer et du monde, par une description la plus exhaustive possible ». Cette conception a comme finalité l'adhésion des élèves au récit singulier de la nation et leur attachement à l'État-nation. Les « faits » historiques ont dans cette conception préséance sur la méthode ou sur le développement d'outils intellectuels.

- Des finalités intellectuelles et critiques

L'enseignement des sciences humaines peut être orienté vers des finalités développementales, comme le développement cognitif et intellectuel. Initier les élèves aux méthodes et aux modes de pensée scientifiques renforcerait leur adhésion à ce qui est enseigné et conçu comme légitime par la communauté politique qui confère à ces contenus le statut de « vrais » (Audigier, 1995, p. 67).

Par ailleurs, le développement de la pensée critique contribue à dépasser la seule exigence du vrai et permettre aux élèves de reconnaître la nature interprétative et socialement construite du discours. Ainsi formés, les élèves sont à même de jouer le rôle de citoyen éclairé exigé d'eux.

- Des finalités pratiques

Enseigner l'histoire pour développer ses compétences en lecture de texte ou pour pouvoir comprendre les actualités, apprendre la géographie pour se diriger dans l'espace : ce sont autant de finalités pratiques qui investissent l'enseignement des sciences humaines d'un mandat de transférabilité des apprentissages à la vie de tous les jours. Cette finalité peut toutefois diluer l'importance de la spécificité épistémologique et méthodologique du domaine. La conception du pratique restreint également la dimension citoyenne : « Les finalités politiques, civiques et de formation intellectuelle générale sont réputées essentielles pour la formation du

citoyen et trouvent donc une application dans l'exercice des droits et le respect des devoirs. » (Audigier, 1995, p. 67)

2.2.1.5 Les finalités actuelles

Le programme d'histoire de 2004 présente des finalités éducatives qui rejoignent, globalement, celles qui avaient été présentées dans le programme précédent. De façon explicite, les concepteurs du programme de formation attribuent à la discipline de l'histoire deux mandats. Le premier vise la formation intellectuelle et méthodologique afin que les élèves puissent « comprendre le présent à la lumière du passé » (une finalité pratique, selon la typologie d'Audigier). Le deuxième vise la construction identitaire et la formation citoyenne pour préparer les élèves à participer de façon responsable, en tant que citoyens, à la délibération, aux choix de société et au vivre-ensemble dans une société démocratique, pluraliste et ouverte sur un monde complexe.

a) Le développement de la pensée historique

La première finalité repose sur une conception épistémologique de l'histoire comme processus de construction humaine du plausible, basée sur les preuves fournies par les documents. Le programme précise que la première finalité dépend du fait que

L'apprentissage de l'histoire favorise, par ailleurs, le développement d'une démarche intellectuelle, d'un langage et d'attitudes qui rendent possible l'appropriation graduelle d'un mode de pensée historique. Les élèves apprennent à interroger des réalités sociales dans une perspective historique et à fonder la compréhension qu'ils s'en donnent en recourant à des sources documentaires et en déployant un raisonnement instrumenté » (MELS, 2007, p. 5).

L'idéal social traduit par une telle finalité est celui d'une personne capable d'appuyer son interprétation de la réalité sociale sur des preuves et une argumentation produites par un mode de pensée particulier (historique), qui situe les origines des enjeux sur lesquels l'élève devra se prononcer comme citoyen. Une telle vision de l'histoire s'associe à l'histoire-problème de l'École des Annales, qui cherche à rompre avec le récit, l'évènementiel pour privilégier l'explication des phénomènes historiques, dans un passage d'une échelle de temps *court* à une échelle de temps *longue*. Le temps long vise la compréhension des phénomènes historiques, des grandes ruptures qui marquent encore les phénomènes actuels (Braudel, 1969). Elle s'inscrit également dans une conception constructiviste de l'histoire, qui s'appuie sur un mode de pensée, une méthode et des critères de validité propres à la discipline.

La pensée historique est un concept pour lequel aucune définition univoque n'existe. Alors que certains se réfèrent à un ensemble de procédures méthodologiques qui relèvent spécifiquement du domaine de l'histoire, d'autres parlent plutôt d'une combinaison d'attitudes, avec des dimensions morales et identitaires et de procédures ou d'une « culture historique » (Barton & Levstik, 1996; Heimberg, 2004; Seixas, 2010; Rüsen, 1996). D'autres encore ajoutent à ces deux éléments la dimension argumentative, sans laquelle le raisonnement historique critique ne peut être construit (Pontecorvo & Girardet, 1993). La posture soit constructiviste, soit socioconstructiviste dans la définition de la pensée historique, ainsi que dans l'importance accordée à la médiation culturelle (voire identitaire) et sociale influence également la façon dont ce concept est présenté.

Il existe toutefois un certain consensus quant à la nature de l'histoire et, de ce fait, de la pensée historique. Ainsi, la construction humaine de l'histoire est reconnue par les historiens. Pour Heimberg (2004, p. 4), la culture historique se compose à la fois de connaissances et « [...] d'une prise de conscience de la manière dont elles sont produites et de la capacité d'utiliser des opérations cognitives pour mettre le présent

en perspective et entrer dans une démarche argumentative ». L'historien et philosophe allemand Wilhelm Dilthey affirmait que « [l]a condition première des sciences historiques réside dans le fait que je suis moi-même un être historique, que celui qui étudie l'histoire est aussi celui qui la fait » (Warnke, 1991, p. 59).

Cette dimension humaine et interprétative de la pensée historique fait en sorte que l'interprétation est mise en abîme: l'historien appréhende la source au point de vue des intentions, motifs, contextes sociaux et culturels de l'auteur. Il sait qu'il existe des « vides » dans la narration qu'il devra combler en se servant des preuves, de son raisonnement et de sa propre créativité afin de répondre à une problématique et de construire le sens d'un phénomène humain. Il s'insère ainsi lui-même dans l'histoire par la reconstruction narrative dans des contextes du probable ou du possible, inférés par l'analyse critique des sources.

Comment éviter alors l'éclatement des narrations par les modes de pensée divergents que chaque historien porte au regard de son propre contexte social, culturel, historique, etc. ? L'histoire fait appel ici à des formes de consensus ou des réseaux d'adhésion qui composent un « mode de pensée convergent », propre à ce que Marc Bloch qualifie de *métier de l'historien* (Bloch, 1974).

Il doit ainsi déployer une méthode, c'est-à-dire que la pensée historique qui permet de construire sens du passé n'est pas un processus naturel ou une fonction cognitive qui émerge naturellement du développement psychologique (Pontecorvo & Girardet, 1993; Wineburg, 2001). Elle requiert la maîtrise d'actions épistémiques précises au champ historique. Wineburg (2001), par exemple, parle d'une « façon de savoir » propre à l'histoire et de « corroboration », « contextualisation » et « d'heuristique des sources », les outils essentiels de la reconstruction narrative qui découle de l'analyse des sources. Ces dernières doivent être évaluées, placées en contextes, validées selon une méthode précise qui permet de rendre plausibles les « propositions narratives »

construites par les historiens. Divers auteurs identifient divers ensembles de procédures qui définissent la dimension méthodologique de la pensée historique et y incluent tour à tour des procédures épistémiques ou réflexives (Heimberg, 2004; Wineburg, 2001), explicatives (Pontecorvo & Girardet, 1993; Audigier, et coll., 2002; Cooper & Capita, 2004) et / ou argumentatives (Heimberg, 2004; Pontecorvo & Girardet, 1993).

Seixas (2010) présente une théorie de la pensée historique qui incorpore ces diverses composantes et établit des critères propres à la maîtrise de chacun des « benchmarks » (points de repères), qui correspondent aux actions épistémiques de la pratique de l'histoire. Cet ensemble de concepts cognitifs structurels, spécifiques au domaine de l'histoire, ne sont pas ordonnés de façon hiérarchique ou progressive, bien que certains semblent préalables à d'autres. Ainsi, la pensée historique requiert :

- d'établir la signification historique (pourquoi un événement ou un phénomène est important ou pertinent à étudier)
- d'identifier la continuité et le changement
- d'analyser les causes et les conséquences
- d'adopter une perspective historique (comprendre le passé comme un « pays étranger », avec ses contextes social, économique, culturel, intellectuel qui façonnent la vie et les actions de ceux qui l'« habitent »)
- de comprendre la dimension morale de l'interprétation historique (comment les dimensions morales du présent influencent la façon dont nous évaluons et interprétons les sources et le passé, les acteurs qui ont évolué dans des circonstances qui nous sont étrangères en termes de balises morales)

Ensemble, ces concepts composent la pensée historique et ce que Seixas appelle la littératie historique (Seixas, 2010). Lautier (2001) définit pour sa part des procédés d'historicisation accessibles aux élèves et constituant la base de l'histoire scolaire: la critique des sources, le contrôle du raisonnement analogique (la comparaison, la

métaphore présent-passé), la périodisation, construction d'entité (pour donner corps et existence à un concept, en l'associant à une personne ou en groupe).

Il importe ici de noter que chez les historiens, la conception constructiviste de l'histoire, qui est dominante, cohabite avec une conception plutôt positiviste ou néopositiviste. Cette dernière est particulièrement associée à l'histoire événementielle, qui consiste à raconter ce qui s'est « réellement » passé (Braudel, 1969). Elle soutient qu'il existe une compréhension précise et « vraie » de l'histoire, qu'il est possible de saisir exactement par l'analyse critique, neutre et objective des documents (les actes officiels, surtout, ainsi que les textes des chroniqueurs et des mémorialistes, ainsi que les biographies des « grands personnages »). Son produit se veut tout aussi objectif : une succession chronologique des « faits » (pour les positivistes, l'équivalent de la réalité ou de ce qui est « vrai », prouvé), organisée en récit qui postule des relations causales simples (Halphen, 1946)² et soumet par le fait même les acteurs sociaux aux forces déterministes des grands ensembles historico-politiques (l'État, les empires, les sociétés considérées comme blocs monolithiques, sans division interne de classes, d'origines culturelles, d'idéologies et d'aspirations) (Braudel, 1969) ou leur personnification (qui associe un individu symbolique à un concept pour lui donner existence). Une telle conception survalorise les événements politiques et les « grands personnages », qui seraient les causes premières des changements historiques.

Ce paradigme s'avère particulièrement contraignant dans une perspective selon laquelle l'élève doit se concevoir comme sujet de l'histoire, comme agent de transformation sociale. Le paradigme constructiviste, à l'inverse, reconnaît

² « [...] il suffit de se laisser en quelque sorte porter par les documents, lus l'un après l'autre, tels qu'ils s'offrent à nous, pour voir la chaîne des faits se reconstituer presque automatiquement. » (Halphen, 1946, p. 50).

l'agentivité de l'interprète de l'histoire et confère au mode de pensée historique une transférabilité au domaine du social, dans l'analyse des phénomènes sociaux, la prise de position raisonnée et l'action. Il contribue par conséquent à l'élaboration d'un cadre intellectuel critique pour la participation citoyenne (Freire, 1973). Au Québec Martineau (1998) souligne également l'importance des cours d'histoire pour la socialisation politique des élèves, notamment pour l'adhésion consciente aux principes démocratiques par l'étude de leur genèse et la problématisation des phénomènes sociohistoriques complexes, favorable à la démythification de la mémoire, à la déhistoricisation des mythes fondateurs.

b) La formation citoyenne

Dans les différents programmes « d'éducation à... », tel que le souligne Audigier (2002, p. 459), le concept d'éducation « désigne clairement ici un but pratique ». Selon Lenoir (2006), ce but est celui de l'adaptation de l'apprenant à son rôle social – le but est de former l'élève afin qu'il s'intègre au corps social.

Par ailleurs, la question de l'éducation renvoie à un débat entre l'hypothèse que l'on enseigne et celle selon laquelle l'élève apprend. Le paradigme de l'enseignement, où l'éducation consiste en la transmission par un expert d'une compétence, d'un savoir ou d'une procédure à un novice qui devra maîtriser ce qui est transmis (Bruner, 1996) rend l'enseignant actif et l'élève passif. Le paradigme de l'apprentissage, beaucoup plus près de la définition originelle du concept d'éducation - du latin *ex-ducere*, guider, conduire hors – où l'enseignant doit fournir le cadre qui favorise la construction des savoirs, des concepts et l'établissement de liens entre ces derniers dans le but de se représenter leur réalité (Bruner, Goodnow & Austin, 1967) – exige de l'élève une participation et un engagement actifs. À ce titre, il s'agit d'une conception qui reconnaît l'agentivité de l'élève comme sujet, comme acteur social capable d'agir sur la structure afin de la transformer et qui est à ce titre plus conciliable avec

l'éducation à la citoyenneté prônée par le curriculum québécois, du moins dans sa dimension délibérative.

Scott-Baumann (2003, p. 355) définit les fondements de l'éducation à la citoyenneté dans les curricula comme « principles of developing political literacy, underpinned by (...) human rights legislation and predicated upon a humanistic vision of responsibility ». Le cadre politico-légal forme la base de la citoyenneté comme débat public rationnel. Ce cadre est également au centre de la définition de l'éducation civique formulée par Feldman (2007, p. 4) « generally defined as the study of local, state, and federal government and the rights and responsibilities of the citizenry ».

Pour Crick (1998, p. 4), l'influent auteur du Rapport Crick sur l'éducation à la citoyenneté en Grande-Bretagne (2002), la citoyenneté doit aller plus loin; elle inclut la nature et les pratiques de la participation à la démocratie, les responsabilités et les droits des individus comme citoyens et la valeur de l'activité communautaire pour les individus et la société, une citoyenneté que l'on pourrait associer au citoyen participatif dans la typologie de Westheimer et Kahne (2004). Bien que l'accent soit placé par Crick sur la littératie politique, il rejette l'idée d'une éducation à la citoyenneté qui se limiterait à « a safe haven of learning the articles of the constitutions, federal and state » (p. 357). Crick (2007, p. 243) propose deux définitions du citoyen, dont l'une est tributaire du type de régime politique dans lequel évolue le citoyen. Il propose d'abord une définition plus générique, « A citizen can simply be someone who under the laws and practices of a state has both rights and duties, irrespective of the character of that state », pour ensuite qualifier celle-ci selon les conditions politiques de l'État – ce citoyen ne jouit pas des mêmes droits selon qu'il est membre d'une société sous un régime politique autoritaire ou un régime communiste, par exemple.

Print (2007, p. 330) définit par ailleurs l'éducation à la citoyenneté comme un programme formel qui fournit l'occasion d'apprendre en quoi consiste le système de gouvernement de sa société, la démocratie, la société de droits, les valeurs démocratiques, les savoirs et les compétences associées à l'analyse, la prise de position et l'action face aux enjeux politiques.

Pour Freire (1970), il existe une sorte d'alphabétisation politique, puisqu'il existe aussi un analphabétisme politique. La métaphore de « connaître le mot pour connaître le monde » s'applique tout autant à la construction du sens des concepts politiques pour prendre conscience de son rôle dans la société (qui est, a priori, le politique) et agir en tant que sujet de l'histoire. Sans cette connaissance, le politique demeure inaccessible :

« [...] un analphabète politique – qu'il sache ou qu'il ne sache pas lire et écrire – est quelqu'un qui a une perception naïve de la réalité sociale. Pour lui, le réel, c'est un fait donné une fois pour toutes, quelque chose qui est ce qu'il est et qui ne va pas se transformant. » (p. 53)

Ces diverses finalités théoriques de l'éducation à la citoyenneté sont transposées aux programmes de formation et mises en œuvre dans les écoles.

Une typologie qui réunit les diverses visions de la citoyenneté

Dans une recherche sur les programmes d'éducation à la citoyenneté dispensés dans 10 écoles américaines, Westeheimer et Kahne (2004) ont pu dégager une typologie du type de citoyen formé par les programmes. Tous ces programmes traduisent, par les choix de contenus, d'approches et d'activités d'apprentissage, une conception de ce qu'est le « bon » citoyen. Trois conceptions du « bon » citoyen émergent de leur recherche. Les deux premiers types, le citoyen personnellement responsable et le citoyen participatif, sont conformes à la citoyenneté libérale.

On retrouve d'abord le citoyen personnellement responsable, qui entretient une relation individualisée avec l'État. Il agit de façon responsable au sein de sa communauté, obéit aux lois, fait don de sang, contribue aux cueillettes pour les démunis et fait du bénévolat, par exemple. Implicite à cette conception de la citoyenneté est l'idée que les problèmes sociaux sont issus d'une déficience individuelle de caractère de certains citoyens et que leur résolution réside dans les gestes des citoyens de bon caractère (honnêtes, responsables, qui obéissent aux lois). On nie par le fait même la possibilité que les problèmes de la société soient structurels.

Ce type de citoyen est analogue à ce que Crick (2007) appelle la citoyenneté minimaliste : obéir aux lois, payer ses impôts, conduire avec prudence, agir de façon socialement acceptable, sans toutefois agir avec d'autres sur des enjeux qui peuvent influencer les politiques publiques. Il s'agit en somme d'une vision selon laquelle « competitive elections create governments that can modify and uphold a legal order under which individuals can lead their lives with as little interference as possible from the state and minimal public obligations » (Crick, 2007, p. 244). Il n'en demeure pas moins que ce type de citoyen peut aussi être un « bon » citoyen dans une autocratie.

La deuxième conception identifiée par Westheimer et Kahne (2004) est celle du citoyen participatif, qui s'engage à participer dans sa communauté à divers paliers. Par exemple, le citoyen participatif planifie et participe activement dans des efforts communautaires pour encourager le recyclage, venir en aide aux démunis, etc. Il s'agit de citoyens qui comprennent le fonctionnement des institutions publiques et des organismes communautaires et y assument un certain leadership. Cette conception du citoyen traduit une vision de la résolution des problèmes sociaux comme émanant de la participation active des citoyens dans les systèmes étatiques et communautaires établis.

Cette conception est tout à fait cohérente avec la vision libérale de la démocratie comme tributaire d'un haut niveau de participation citoyenne à ses institutions « the maintenance of free institutions depends on a high level of popular *participation* in public affairs, both as a practical necessity and as a moral and civic duty » (Crick, 2007, p. 244).

Le troisième type de citoyen qui émerge de l'étude de Westheimer et Kahne (2004) est un citoyen orienté vers la justice, dont les efforts analytiques et rhétoriques sont déployés en quête de justice sociale. Il se rapproche en ce sens du citoyen que souhaite éduquer Freire (1973).

Éducation à la citoyenneté contemporaine en Occident

L'éclatement des identités sociales provoquées par la mondialisation et les flux migratoires a augmenté les revendications de la reconnaissance de la diversité au sein des institutions publiques. Ainsi le problème devient celui de concilier « l'unité minimale indispensable à un État » (Mougniotte, 2006, p. 173) au désir des intérêts particuliers à échapper aux règles et valeurs qui se voudraient universelles. La justice sociale et la résorption de dilemmes posés à l'ensemble démocratique sont également moteurs de développement des curricula occidentaux d'éducation à la société. En Grande-Bretagne, par exemple, le concept d'éducation à la citoyenneté a été rénové au gré des bouleversements dans les relations entre l'État et les citoyens – la montée de l'extrémisme politique dans les années 1970, le conservatisme de Thatcher, le Third Way de Tony Blair – ont provoqué des changements importants dans le mandat de l'éducation à la citoyenneté selon les obstacles ou assauts perçus envers la démocratie (Davies, Gorard & McGuinn, 2005). Scott-Baumann (2003, p.355) souligne justement que l'éducation à la citoyenneté est proposée comme solution aux malaises face à la diversité – religieuse, culturelle, intellectuelle – et à l'éclatement qui caractérisent l'époque postmoderne.

Les nations démocratiques semblent maintenant conscientes de la nature pluriethnique de leur société, ayant été confrontées aux revendications des communautés culturelles depuis les grandes vagues d'émigration qui ont caractérisé la période de l'après Deuxième Guerre mondiale. Il est possible d'envisager les réactions des États à cette diversité culturelle selon un continuum où le premier pôle serait celui de la valorisation de la diversité culturelle par des politiques dites multi ou interculturelles. C'est le cas du Canada, par exemple. Le second pôle témoigne d'une perception de menace à l'égard de l'identité nationale et exige l'intégration à la culture dominante. Tout au long de ce continuum se bousculent les enjeux liés aux droits – individuels et des groupes. D'un côté, les théoriciens du libéralisme réaffirment la préséance du caractère universel et inconditionnel des droits individuels, alors que de l'autre, on souligne le caractère éminemment culturel des normes morales et juridiques, qui se heurtent justement aux différences culturelles. Kymlicka (1995) souligne que le problème de la citoyenneté et du rapport à l'État inspirés par le libéralisme est que l'accent placé sur les droits individuels évacue à la fois le fait que ces droits sont culturellement situés et la notion des droits liés à l'identité culturelle. Ainsi, les droits reconnus par l'État ne sont pas universels, selon Kymlycka (1995), puisqu'ils profitent aux membres de la majorité ethnoculturelle, provoquant des injustices à l'égard des minorités. Ces dernières sont soit des minorités nationales vivant dans des États multinationaux, soit des minorités ethnoculturelles vivant dans des États polyethniques. Par exemple, les membres des Premières nations ainsi que les Québécois seraient du premier groupe et devraient avoir des droits collectifs favorisant l'autodétermination ou des droits associés à une représentation spéciale. Les droits polyethniques, qui s'appliquent au second groupe, devraient pour leur part permettre à divers groupes ethnoculturels de retenir certains aspects de leur culture d'origine tout en favorisant l'intégration à la culture dominante. La citoyenneté sur la base de l'uniformité ou de l'appartenance première à l'identité de la majorité culturelle est en ce sens immorale et injuste et nie

l'« essence » ou l'identité morale (Taylor, 1999) du citoyen minoritaire. Comme le souligne Audard (2002, p. 23) « La construction de l'identité de la personne, du sens qu'elle a de sa propre valeur et de ce qu'elle se doit à elle-même est liée à la reconnaissance intersubjective par la communauté des valeurs qu'elle partage et qu'elle a héritées. »

Kymlycka propose plutôt un modèle de citoyenneté multiculturelle, juridiquement différenciée selon que le citoyen appartient à une nation ou à un groupe ethnoculturel et selon lequel les libertés fondamentales reconnues par le cadre politique et juridique incluent le droit de défendre et de protéger son identité ethnoculturelle. L'éducation à la citoyenneté doit donc être « désolidarisée » de la nationalité afin que la relation entre citoyen et État soit d'ordre civique et non nationaliste et entre les citoyens, de l'ordre de l'ouverture et de l'appui à l'altérité comme responsabilité citoyenne. Audard (2002, p. 30) conclut : « C'est au nom du respect pour l'individu que la reconnaissance de l'identité culturelle peut faire partie de la demande de justice et de droits nouveaux à inclure dans la citoyenneté. »

La question des divisions socioéconomiques est peu présente chez les auteurs qui étudient la citoyenneté et l'éducation à la citoyenneté. Les divisions dont il est surtout question dans leurs écrits relèvent plutôt des différences culturelles, religieuses ou linguistiques. À ce titre, la réflexion de Freire (1974) sur les prétentions de certaines formes d'organisation politique quant à la citoyenneté qui y est promue fournit un cadre d'analyse pertinent quant à la place qu'y occupent les différentes classes sociales.

Tous ne sont pas d'accord pour élargir ainsi les finalités de l'éducation à la citoyenneté. La recherche d'inclusion de tous les éléments liés directement ou indirectement à l'apprentissage par et au sujet des enjeux liés au politique peut provoquer chez les enseignants une perception d'exigences peu réalistes (Audigier,

1998, p.13). À l'inverse, une définition trop restreinte de ce qui pourrait être considéré comme éducation à la citoyenneté risque de nier la nature politique de toute activité humaine et contraindre les concepteurs de programme à une sélection d'objectifs et de contenus sur des bases idéologiques cachées (et hégémoniques). L'agentivité des acteurs sociaux que sont les enseignants et les élèves serait dans une telle situation menacée.

La préparation des élèves à la participation citoyenne est une finalité éducative explicitement identifiée dans le cadre normatif qu'est le curriculum de l'école québécoise. Elle est formulée sur le plan global (dans les trois « visées » du Programme de formation de l'école québécoise) et dans les finalités du programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté. Cette préparation est orientée selon un profil de sortie qui s'apparente paradoxalement aux trois types de citoyens présentés dans la typologie de Westheimer et Kahne (2004). L'opérationnalisation de ces finalités dans les contenus historiques prescrits, ainsi que dans les attentes de fin de cycle présente toutefois une présence des dimensions politique, socioidentitaire, méthodologique et rationnelle de l'éducation à la citoyenneté.

Opérationnalisation du concept de finalités éducatives normatives

Dans le cadre de cette recherche, le concept de finalités éducatives comme structure normative est opérationnalisé selon les énoncés curriculaires qui les traduisent. Ces énoncés sont à la fois globaux, s'appliquant à la finalité de l'éducation formelle au Québec et, dans le cas de figure qu'est l'histoire nationale, spécifiques au domaine de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté. Ils sont résumés dans le tableau suivant.

Tableau 2. 2
Finalités éducatives du Programme de formation de l'école québécoise

Type de finalités éducatives	Énoncés curriculaires qui les traduisent
Globales	Construction d'une vision du monde
	Structuration de l'identité
	Développement du pouvoir d'action
Spécifiques au domaine de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté	Amener les élèves à comprendre le présent à la lumière du passé dans une perspective et à l'aide de la méthode historique
	Préparer les élèves à participer de façon responsable, en tant que citoyens, à la délibération, aux choix de société et au vivre-ensemble dans une société démocratique, pluraliste et ouverte sur un monde complexe

Synthèse : les finalités normatives

Les finalités éducatives, telles que définies par Reboul (2001) et De Landsheere et De Landsheere (1980), Bertrand (1998), Gohier (2004) et d'autres philosophes et chercheurs en fondements de l'éducation relèvent du domaine social, c'est-à-dire qu'elles réfèrent aux finalités de la société entière ou encore d'un groupe social constitué autour d'un projet commun. À ce titre, il s'agit de finalités normatives, qui s'appliquent au système scolaire tout entier de cette société et qui constituent la structure sans cesse réifiée par le travail des divers acteurs du monde de l'éducation (Giddens, 1979). Schwab (1970) rappelle que le curriculum effectif qui porte ces finalités est le résultat de l'interaction de quatre lieux, le disciplinaire, les représentations des élèves, le rôle des enseignants et le culturel. Tout changement dans un de ces lieux modifie nécessairement les finalités même lorsque le curriculum formel est identique.

2.3 Le système subjectif des pratiques enseignantes

Le cadre normatif des pratiques enseignantes constitue la *structure* dans le modèle de Giddens (1979). Dans le système des pratiques sociales, telles les pratiques enseignantes, cette structure se trouve en interaction avec le sujet des pratiques, soit l'agent. Dans une perspective praxéologique, cet agent est porteur de formes d'activités corporelles et mentales, de « choses » et leur usage, d'un savoir de fond sous forme de compréhension, de savoir-faire, des états émotionnels et d'un savoir motivationnel. Ces composantes du système subjectif guident l'agent dans ses actions.

La recherche a souligné le rôle prépondérant que certaines de ces composantes jouent dans les pratiques enseignantes, en particulier en ce qui concerne les croyances épistémologiques et les finalités poursuivies par les enseignants. Il convient ainsi de définir ces deux composantes du système subjectif et la dynamique qui les lie en théorie à la pratique.

2.3.1 Dimension épistémologique des pratiques enseignantes

Si l'on établit que les pratiques enseignantes sont des pratiques sociales constituées des actions des enseignants dans des contextes particuliers, il est possible d'analyser ces pratiques à la lumière de la théorie de la structuration de Giddens (1979). La structure normative composée des finalités éducatives, de leur transposition au curriculum et des normes professionnelles (formelles et informelles), habilite et structure les actions des enseignants, mais elle n'est pas reproduite de façon identique et totalement fidèle, ce qui supposerait une transposition ou une application techniciste, linéaire, qui transcende contextes et sujets. Or, les enseignants ne sont pas des exécutants objectifs, neutres et sans intérêts. Ils s'approprient les éléments structurels de leur travail, les interprètent à partir de leurs schèmes subjectifs et s'en

forment une représentation (Lessard & Tardif, 1999). Tout comme le soulignent Schutz (1987) et Giddens (1979) l'acteur qui envisage son action se base sur ses schèmes pour se la représenter, la planifier, identifier les conséquences possibles, pour enfin décider comment agir. Dans une perspective constructiviste et située, l'acteur agit toujours à partir de ses propres constructions : « aussitôt que la personne agit, toutes les ressources convoquées lui sont nécessairement internes » (Jonnaert, 2003, p. 2). La recherche sur les pratiques enseignantes indique que les enseignants font appel à leurs croyances, les expériences et leurs savoirs de façon prospective, pour évaluer les propositions normatives, identifier le pourquoi de leurs actions (finalités), orienter leurs pratiques et réfléchir aux conséquences de ces dernières. Par conséquent, il importe de porter un regard sur le système subjectif composé de ces dimensions que Giddens identifie comme sécurité ontologique (dont font partie certaines croyances), conscience pratique (les expériences, savoirs et savoir comment – les croyances épistémologiques – et normes intériorisés comme *stocks of knowledge*) et conscience discursive (qui inclut les éléments objectivés, réfléchis de l'action, telles les intentions ou les finalités).

2.3.1.1 Les croyances épistémologiques

Selon Apostolidis, Duveen et Kalampalikis (2002, p. 8), le concept de croyances se situe dans une tension entre le rationnel et l'irrationnel et est souvent associé à l'idée de limite, de restriction. Ainsi, la considération des conduites humaines selon une logique rationnelle relègue ce qui relèverait d'une « pensée représentationnelle à capacité limitée » au rang d'erreur. Heider (1958) postule que la limite imputée aux croyances sur le plan rationnel n'est qu'illusoire, dans la mesure où les croyances sont pour le sujet la façon « 'vraie' dont il maîtrise le monde et anticipe les événements. » Bien que hors du contexte du sujet singulier, ces pensées représentationnelles peuvent être erronées, elles conditionnent ses choix et habilitent

et contraignent son action. Dans une perspective culturaliste praxéologique, toutefois, les croyances font partie de la pratique, en tant que schèmes cognitifs qui se réalisent dans la pratique. Il s'agit de façons routinisées de *comprendre*, de *savoir* et *savoir comment* et de *vouloir*, formant les éléments et les qualités de la pratique.

Les croyances se distinguent des représentations au niveau de leur fonctionnement dans la configuration des rapports sociaux, mais également sur le plan de leur élaboration et de la façon dont elles sont partagées dans la vie des groupes sociaux. Apostolidis, Duveen et Kalampalikis (2002, p. 9-10) considèrent que les croyances sont plus diffuses que les représentations, puisqu'elles n'ont pas d'objet spécifique autour duquel prendre forme. Elles préparent plutôt pour le sujet le terrain où se situe et se définit un objet : « les croyances constituent des systèmes plus larges d'ancrage à partir desquels les objets sont représentés ; elles forment des champs constituants pour les représentations [...] les croyances fournissent un arrière-fond culturel des significations partagées. » Cette nature culturellement partagée des croyances en fait un concept d'autant plus approprié pour la compréhension de pratiques *sociales* et présente *a priori* un lien théorique essentiel entre leur cadre normatif informel ou caché et le système subjectif de l'agent. Au-delà de la dimension subjective et singulière des croyances se trouve le substrat social et idéologique à l'origine de leur construction.

Les croyances constituent l'organisation et les contenus de la pensée d'un individu que l'on suppose vecteurs de son action (Bryan & Atwater, 2002). Nesper (1987) distingue les croyances des savoirs et affirme qu'elles ont des composantes affectives et évaluatives importantes, ancrées dans l'histoire personnelle et difficilement modifiées. Elles sont considérées comme singulières, stables et déterminantes quant à la façon dont les individus conceptualisent les situations à résoudre et les tâches (Nesper, 1997; Rimm-Kaufman & Sawyer, 2004). Il s'agit des pensées et des idées qu'un individu a de lui-même, du monde et de son interaction avec ce monde,

développées dans la durée au fil des interactions sociales et par son appartenance à divers groupes sociaux et qu'il considère comme étant « vraies » (Pajares, 1992).

Plusieurs mouvements auront conceptualisé les croyances dans le but de les analyser. Le mouvement dominant est cognitiviste et envisage les croyances comme entités cognitives. Il les a longtemps confrontées « aux standards logiques du raisonnement rationnel » (Apostolidis, 2002, p. 14), les classant subséquemment selon un pôle dichotomique vrai-faux et les interprétant comme formes de pensée erronées ou inférieures, voire comme limitations cognitives. Toutefois, pour le sujet, « elles n'ont pas le statut d'un réel 'virtuel', d'un réel représenté, mais constituent la réalité même telle qu'elle existe, telle qu'elle est vécue » (Apostolidis, 2002, p. 17). D'autres (Jodelet, 1989 ; Markova, 1999) ont depuis conçu les croyances comme type de cognition ni fausse ni biaisée, mais tout simplement « autre », qu'il faut appréhender sur le plan de l'interaction entre le social, le psychologique, le cognitif et l'affectif, comme médiateur et régulateur des systèmes d'interaction.

Selon Moscovici (1998), les croyances font partie des cognitions consistantes, stables, vivaces et colorées. Elles constituent le socle dans lequel seront ancrées cognitions et actions et éclairent l'acteur quant à ce qu'il doit ou ne doit pas croire et faire. Elles remplissent « certaines fonctions dans le maintien de l'identité sociale et de l'équilibre sociocognitif qui s'y trouve lié » (Jodelet, 1994, p. 20). À ce titre, elles jouent un rôle important dans le maintien de la sécurité ontologique et dans l'élaboration de la conscience pratique du modèle de structuration de Giddens (1979).

Selon Prime et Miranda (2008), c'est cette relation entre les croyances et le comportement qui font de l'étude des croyances des enseignants un élément essentiel de la compréhension du processus éducatif. Plusieurs chercheurs ont par ailleurs affirmé la centralité des croyances des enseignants dans la réalisation des réformes

curriculaires (Bybee, 1993; Haney, Czerniak & Lumpe, 1996; Tobin, Tippin, & Gallard, 1994).

Selon certaines recherches (Kang, 2008; Pajares, 1992; Torff & Warburton, 2005), les croyances sont les précurseurs des actions des enseignants et ont une influence déterminante sur les pratiques en salle de classe (Kang, 2008; Schutz et coll., 2007).

Du grec *épistémê*, signifiant « connaissance » et *logos*, signifiant « discours », l'épistémologie désigne à la fois l'étude des sciences particulières et, comme dans le cas du concept de croyances épistémologiques, la théorie de la connaissance en général. Hofer et Pintrich (1997, p. 88) définissent l'épistémologie comme un domaine de la philosophie qui étudie la nature et la justification du savoir humain.

Hofer et Pintrich (1997, p. 88) définissent les croyances épistémologiques comme la façon dont un individu arrive à savoir, les théories et croyances qu'il développe face au savoir et en quoi ces croyances sont constitutives de la cognition : « how individuals come to know, the theories and beliefs they hold about knowing, and the manner in which such epistemological premises are a part of and an influence on the cognitive processes of thinking and reasoning ». Schommer (1994), tout comme Palmer et Marra (2004) et Brownlee et ses collègues (2009), les définit simplement comme croyances sur la nature du savoir et sur son apprentissage. Il est donc possible de dégager de ces définitions deux dimensions conceptuelles, soit la dimension concernant la *nature* du savoir et celle qui concerne son *apprentissage* ou les *façons* de savoir, c'est-à-dire les relations que les individus entretiennent avec le savoir.

Les croyances épistémologiques constituent une préoccupation de recherche depuis la thèse de l'épistémologie génétique de Piaget en 1950. À ce titre, elles s'inscrivent dans le ressac contre le béhaviorisme dominant de l'époque, qui avait graduellement occulté la question du savoir des études sur l'apprentissage (Kohlberg, 1971). Depuis, nombre de recherches se sont penchées sur la question de la nature du savoir et des

rapports que les humains entretiennent avec lui. Ces recherches se regroupent globalement autour de six enjeux relatifs aux croyances épistémologiques. Le développement des croyances épistémologiques et l'identification de leurs dimensions constitutives a été au cœur de plusieurs recherches menées auprès d'étudiants universitaires (King & Kitchener, 1994; Perry, 1970; Schommer, 1990, 1994).

Les croyances épistémologiques demeurent malgré tout un construit incomplet et dont les dimensions sont difficilement cernées. En dépit des écarts entre les différentes perspectives adoptées pour étudier les croyances épistémologiques et entre les modèles générés par ces études, il est possible de relever certains éléments communs aux explications portant sur ce que les individus croient être le savoir et comment ils y arrivent.

De façon générale, il est possible d'établir que les individus progressent d'un mode de pensée simple et binaire (où les propositions sont considérées comme vraies ou fausses) vers l'exploration de perspectives multiples, pour arriver à une compréhension du savoir et de l'apprentissage ancrée dans un processus cognitif complexe, contextuel et raisonné (Brownlee et coll., 2009; Palmer et Marra, 2004). Il est également possible d'identifier une certaine rupture développementale chez les individus, au fil de leurs expériences et de leur confrontation aux complexités des diverses disciplines du savoir humain, qui les mène d'une conception du savoir comme cumul de faits à une conception du savoir comme contextuel et évolutif.

La majorité des modèles portant sur les croyances épistémologiques envisage le passage de conceptions naïves à des conceptions plus sophistiquées. Muis (2004) remet cette hiérarchie en question et propose plutôt d'envisager les croyances épistémologiques comme facilitantes ou non-facilitantes (*availing* et *non-availing*) en lien avec le potentiel qu'elles ont d'aider l'apprentissage ou d'y nuire.

Les modèles canoniques qui éclairent la recherche récente sur les croyances épistémologiques sont présentés dans le tableau suivant.

Tableau 2. 3
Modèles relatifs aux croyances épistémologiques

Auteurs	Modèle ou théorie	Nature du savoir	Apprentissage du savoir
Perry (1970)	Développement épistémologique	Les individus passent d'une conception <i>dualiste</i> du savoir (binaire) à la <i>multiplicité</i> (tous les savoirs sont valides) au <i>relativisme</i> et enfin au <i>relativisme engagé</i>	Du mode transmission/ réception au mode réflexif et critique
Baxter Magolda (1992)	Réflexion épistémologique	Le savoir passe d'une vérité absolue détenue par les autorités à l'incertitude et vers la construction d'une perspective personnelle issue de l'évaluation des preuves dans leur contexte	Quatre façons de savoir : absolue, transitionnelle, indépendante et contextuelle
King et Kitchener (1994)	Modèle du jugement réflexif	L'individu conçoit d'abord le savoir comme vérité concrète et absolue, puis les savoirs deviennent relatifs et s'équivalent pour devenir une construction active, contextuelle, évaluable selon des critères	Trois niveaux de cognition épistémique : pré-réflexif, quasi réflexif et réflexif
Schommer (1993, 1994)	Système de croyances épistémologiques	Au niveau de sophistication le plus faible, le savoir est simple, certain et immuable, un cumul de faits isolés. Au niveau le plus élevé le savoir est évolutif et provisoire, fondé sur des concepts interreliés	Au niveau de sophistication le plus faible : l'apprentissage est inné et se réalise rapidement ou pas du tout
Hofer et Pintrich (1997)	Théories épistémologiques personnelles	Conception de la nature du savoir en deux dimensions Certitude du savoir : le savoir comme immuable ou comme étant plutôt fluide et ouvert à de nouvelles interprétations Simplicité du savoir : le savoir comme accumulation de faits concrets ou comme réseaux de concepts interreliés	Rapport au savoir : <i>source du savoir</i> - le savoir (issu d'une autorité externe, transmis ou construit par soi-même en interaction avec les autres) <i>justification du fait que l'on sait</i> - le recours aux preuves, à l'autorité et à l'expertise, ainsi que l'évaluation des experts

Schraw et Olafson (2002), pour leur part, font référence à une vision du monde épistémologique, qu'ils définissent comme un construit personnel constitué d'un ensemble plus vaste de croyances épistémologiques individuelles, qu'un individu détient au sujet de la nature et de l'acquisition du savoir. Il s'agirait en fait de « a broad intellectual perspective that serves as a lens to see the world that transcends individual beliefs about knowledge » (Schraw & Olafson, 2002, p. 104). Cette proposition sous-entend une transcendance des croyances épistémologiques constitutives de cette conception ontologique, puisqu'elles s'appliqueraient sans égard à la spécificité des domaines de savoirs. Cette perspective ne fait pas unanimité parmi les chercheurs, toutefois.

Spécificité des croyances épistémologiques

L'étude comparative des processus cognitifs chez les experts et les novices permet d'appuyer l'hypothèse selon laquelle un individu peut détenir des croyances épistémologiques différentes selon le domaine de savoirs ou la discipline dont il question (Hofer & Pintrich, 1997). L'étude de Schommer et Walker (1995) auprès d'étudiants universitaires démontre une certaine stabilité des croyances épistémologiques d'un domaine disciplinaire à l'autre, alors qu'un corpus grandissant d'études laisse présager des différences. Les étudiants du domaine des mathématiques, par exemple, associeraient les savoirs de leur discipline à la certitude, à la possibilité d'obtenir la bonne réponse rapidement et à l'enseignant comme source de savoir (Lampert, 1990). Roth et Roychoudhury (1994) ont pour leur part noté que les élèves du secondaire conçoivent le savoir scientifique comme objectif ou réaliste (ce qui est perçu est l'équivalent de la réalité) et dépendent de l'autorité pour justifier le fait de savoir. Palmer et Marra (2004) ont également observé, dans leurs études auprès d'étudiants universitaires, une opposition épistémologique intra-individuelle entre les domaines des sciences naturelles et des sciences sociales. Un étudiant qui

conçoit les savoirs du domaine des sciences naturelles comme immuable et objectif peut concevoir les savoirs du domaine des sciences sociales comme contextuels et fluides, alors que ces conceptions peuvent être inversées chez un autre étudiant. Ils notent également que le passage d'une position non-facilitante à une position facilitante, pour reprendre la terminologie de Muis (2004) était plus facile chez les étudiants des sciences sociales que chez les étudiants des sciences naturelles. Ils postulent que ces différences peuvent être attribuées, en outre, aux changements paradigmatiques dans le domaine disciplinaire, d'où découlent les approches pédagogiques (la confrontation des idées, l'interprétation, les débats et l'argumentation étant utilisés de façon plus fréquente dans les cours de sciences sociales que dans les cours de sciences naturelles).

S'il existe ainsi des données empiriques pour appuyer l'idée de spécificité des croyances épistémologiques selon le domaine disciplinaire, il importe d'explorer comment ces différences s'articulent dans le domaine de l'histoire qui est au centre de cette recherche.

2.3.1.2 Les croyances épistémologiques dans le domaine de l'histoire

L'étude de Wineburg (1991) sur la cognition historique s'inscrit dans un ensemble très restreint de recherches sur les fondements épistémologiques du domaine de l'histoire. Pour Wineburg (1991, p. 73), il existe des différences considérables entre l'enquête historique et la résolution de problèmes dans les domaines « structurés », la première relevant de buts et de limites flous et indéfinis. En comparant les interprétations de documents historiques des experts (historiens) à celles de novices (des élèves), Wineburg a réussi à identifier comment les individus évaluent la validité ou la plausibilité des affirmations de savoirs historiques. Trois types d'heuristiques caractérisent la cognition historique, soit la corroboration, qui permet de valider la

plausibilité des affirmations en les comparant à d'autres sources; l'heuristique des sources, qui permet d'évaluer l'affirmation à partir de son auteur et des informations disponibles à son sujet (ses origines, intérêts, etc.) et la contextualisation, qui requiert qu'une affirmation soit évaluée à la lumière du contexte de sa production. Il est postulé que plus l'individu a recours à ces opérations épistémiques, plus ses croyances relatives à la nature du savoir historique et à sa genèse sont facilitantes.

Lee (1998) a réalisé une étude lui permettant de tracer l'évolution dans les croyances relatives à la nature du savoir historique. Confrontés à des sources dont les interprétations étaient divergentes, les enfants les plus jeunes dans le groupe de 7 à 14 ans avaient peine à distinguer une interprétation de l'autre, préférant attribuer les différences dans les textes à l'usage de vocabulaire différent qui racontait essentiellement la même histoire. Les élèves plus âgés avaient plutôt tendance à imputer les différences aux auteurs et à leurs intentions ou à leur contexte, alors que certains voyaient les sources comme incomplètes.

Lee dégage donc de cette étude une typologie dans la représentation que les élèves se font des sources et savoirs historiques. Les résultats de recherche suggèrent une certaine progression chronologique dans ces représentations (Lee, 1998). Le passage d'une étape à l'autre marque une rupture dans les représentations des enfants. Voici ces étapes :

1. Le passé est une vérité prédéterminée.

Les différentes versions de l'histoire racontent la même chose (seuls les mots diffèrent), car cette chose est l'équivalent de quelque chose d'objectif et d'absolu qui existe.

2. Le passé est inaccessible.

On ne peut pas savoir ce qui s'y est produit, parce qu'on n'y était pas. Il n'y a rien de l'histoire que l'on peut savoir. Les différences dans les versions du passé sont attribuables au fait qu'on ne peut avoir d'accès direct au passé.

3. Le passé est composé d'histoires qu'il faut déterminer.
Les histoires sont fixées par l'information disponible, elles équivalent à l'information. Les différences dans les versions sont attribuables aux « trous » dans les informations et aux erreurs des narrateurs.
4. Le passé comme étant rapporté de façon plus ou moins biaisée.
Passage des *histoires* et du *compte-rendu* à l'*auteur* qui devient un intervenant actif dans l'histoire. Les différences dans les versions sont attribuables à la distorsion de la part de l'auteur (sous la forme de mensonges, d'exagérations biaisées, de dogmatisme); le problème n'est pas qu'un manque d'information.
5. Le passé est sélectionné et organisé selon un point de vue particulier.
Les histoires sont écrites selon une position légitime de l'auteur. Les différences dans les versions sont attribuables à la sélection. Les histoires ne sont pas des copies du passé.
6. Le passé est (re-) construit pour répondre à des questions selon des critères
Passage de la position et des choix de l'auteur à la nature de l'interprétation. C'est dans la nature des interprétations d'être différentes.

Ce que révèle cette progression dans les rapports aux sources comme savoirs historiques renvoie au modèle des niveaux de compréhension épistémologique de Kuhn et Winestock (2002), dans lequel les sources, perçues comme copies fidèles du passé, deviennent des interprétations construites, évaluables à partir de critères basés sur la raison et les preuves.

Ces deux études, ainsi que les études portant sur les croyances épistémologiques générales (non-spécifiques à l'histoire) ont servi de fondements à l'établissement du modèle de cognition épistémique propre au domaine de l'histoire (Maggioni, VanSledright & Alexander, 2009), construit selon trois positions épistémiques possibles face aux savoirs, lesquelles synthétisent les recherches sur la nature du savoir et le processus relié à sa genèse (King & Kitchener, 2002; Kuhn & Weinstock,

2002; Lee & Shemilt, 2003). Ces trois positions traduisent une conception du savoir et une relation au savoir historique qui peut être soit réaliste/de reproduction, soit critérialiste/constructiviste, soit un compromis entre les deux qui témoigne en fait d'une incertitude face à la nature du savoir, une relation au savoir en dé/construction et une compréhension relativiste de l'interprétation historique.

La position *réaliste/de reproduction*, est objectiviste et conçoit le savoir historique comme amalgame de faits objectifs extérieurs à l'interprétation de l'historien, qui ne requiert aucun critère spécifique pour traiter les informations issues de témoignages, de documents, etc. La relation au savoir historique devient transmissive et mécanique, c'est-à-dire que les autorités (manuels et enseignants) sont perçues comme détentrices de la vérité historique et que la mémorisation de faits historiques donne accès au savoir historique (Yeager & Davis, 1995). La position *critérialiste/constructiviste* postule que le savoir historique est une construction humaine qui requiert l'évaluation rigoureuse et méthodique de preuves, via l'heuristique des sources et du contexte de leur production (Wineburg, 2001). La troisième position, qui se situe entre les deux précédentes, est qualifiée de « *borrower stance* » (Maggioni, VanSledright & Alexander, 2009). C'est celle d'un individu qui conçoit que le savoir historique est construit, mais qui ne possède pas les outils épistémiques nécessaires à l'évaluation des arguments de l'historien ou des sources et de leur contexte de production. Il se fie ainsi sur une approche plutôt *relativiste* où la subjectivité de l'auteur des sources occupe le premier plan et relègue le savoir historique à une question d'opinions.

Ce modèle constitue actuellement l'unique modèle de croyances épistémologiques propres au domaine de l'histoire et éclairé des multiples recherches sur ce type de cognitions.

2.3.1.3 Les croyances épistémologiques chez les enseignants

Bien que la majorité des recherches sur les croyances épistémologiques aient été réalisées auprès d'étudiants de niveau post-secondaire ou d'enseignants en formation plutôt qu'auprès d'enseignants en pratique, leurs résultats démontrent que ces croyances ont une influence sur la prise de décision concernant l'action (Shommer, 1994).

Les croyances épistémologiques facilitantes seraient davantage associées à des conceptions de l'apprentissage plutôt constructivistes et basées sur la construction de sens et l'ouverture aux perspectives diverses (Brownlee 2001; Marton et coll., 1993). Beers (1988) a réussi à établir l'influence des croyances épistémologiques sur les finalités identifiées par des enseignants, particulièrement dans le rejet de la transmission des savoirs comme intention et dans l'importance accordée aux modes de pensée par les enseignants dont les croyances épistémologiques s'avéraient facilitantes.

Les recherches de Kang (2008) auprès d'étudiants en formation à l'enseignement des sciences démontrent un lien important entre les croyances épistémologiques des futurs enseignants, les finalités éducatives poursuivies par ceux-ci et leurs pratiques en salle de classe. Hasweh (1996) a également démontré, dans sa recherche auprès d'enseignants de sciences, que les croyances épistémologiques des enseignants étaient cohérentes avec les stratégies pédagogiques qu'ils privilégiaient. Yerrick, Parke et Nugent (1997) ont également établi une relation de cohérence entre les choix pédagogiques et didactiques des enseignants de sciences (en termes de contenus, de stratégies d'enseignement et de pratiques évaluatives) et leurs conceptions épistémologiques des savoirs scientifiques. Ces résultats laissent présager une influence des croyances épistémologiques sur les finalités éducatives des enseignants, ainsi que sur leurs pratiques comme action. L'épistémologie n'agit pas seulement au

plan des croyances, toutefois. Elle se construit aussi en théorie implicite pratique (Sensevy, 2006) et façonne en partie les relations entre les choix pédagogiques et didactiques et les connaissances produites dans une classe (Thémines, 2006).

L'épistémologie pratique, conceptualisée par Sensevy (2006) comme une théorie de la connaissance construite par les enseignants dans la pratique et la déterminant, se distingue des croyances épistémologiques. Comme théorie implicite sur ce qu'il convient de faire pour enseigner et apprendre, l'épistémologie pratique organise de façon cohérente les représentations qu'ont les enseignants du savoir et du rapport à y entretenir. Thémines (2006, p. 2) fait plutôt référence au rapport pratique à l'épistémologie que développent les enseignants, soit « l'ensemble des relations que les enseignants engagent dans une pratique d'enseignement et qui a des effets sur la connaissance produite dans leur classe ». Elle reflète les options épistémologiques prises consciemment ou non par les enseignants « sous l'effet des contraintes non épistémologiques » tels le comportement des élèves ou le rapport que l'enseignant entretient avec la discipline enseignée. La recherche réalisée selon les perspectives de l'épistémologie pratique et du rapport pratique à l'épistémologie témoigne de l'influence de l'épistémologie sur le choix des dispositifs didactiques, la mise en forme des savoirs et le discours de l'enseignant sur la discipline enseignée.

Opérationnalisation du concept de croyances épistémologiques

Les croyances épistémologiques, qui constituent le niveau de conscience pratique de l'enseignant dans cette recherche, sont opérationnalisés sous la forme de l'association à l'une des trois positions relatives aux croyances épistémologiques présentées dans le modèle de cognition historique de Maggioni et ses collègues (2009). Elles sont composées de croyances relatives à la nature du savoir historique et à la façon de connaître l'histoire.

Le modèle de Maggioni, VanSledright et Alexander (2009) offre l'avantage de cerner les croyances épistémologiques propres au domaine de l'histoire et d'être fondé sur des modèles de croyances épistémologiques générales qui explicitent les croyances relatives à la nature du savoir et à son acquisition.

Synthèse : croyances épistémologiques

Les croyances relatives au savoir sont façonnées par des éléments contextuels. Les recherches sur les croyances épistémologiques identifient toutes deux dimensions essentielles : soit les croyances relatives à la nature du savoir et les croyances relatives aux rapports qu'un individu entretient au savoir. Elles relèvent, comme toute croyance, d'un substrat culturel socialement situé. Elles sont constitutives de l'identité sociale d'un individu ou d'un groupe d'individus et renvoient aux composantes de la sécurité ontologique, comme normes sociales intériorisées et à la conscience pratique, comme stocks de savoirs expérientiels. Elles font en ce sens référence à ce qu'Overgaard (1994) qualifie de dimension contextuelle de la pratique sociale, c'est-à-dire à l'idée que le contexte historique, social, économique et politique façonne les croyances partagées relativement à ce qui est considéré légitime, souhaité et souhaitable.

Les croyances ne sont pas les seuls facteurs subjectifs à agir sur l'action et la pratique des agents, qui sont des êtres intentionnels et orientés par des buts, agissant selon ce qu'ils croient ou savent être le résultat de leur action (Giddens, 1979). La légitimité des finalités et des buts poursuivis par l'agent est certes en partie orientée par la même dimension contextuelle qui façonne les croyances, mais elle est également soumise à son évaluation consciente et rationnelle. Outre les finalités normatives qui structurent l'action de l'enseignant se trouvent également des finalités subjectives qui sont socialement constituées et singulières.

2.3.2 La dimension téléologique des pratiques : finalités subjectives et intentions

Les pratiques enseignantes sont parfois conçues comme spontanées ou comme fortement dépendantes de facteurs contextuels et relationnels (Bru, 2002). Elles seraient ainsi constituées d'actions orientées à la fois par une planification préalable, par les savoirs qui constituent la conscience pratique et les besoins immédiats du contexte. Comme action située, les pratiques enseignantes seraient également constituées de *réactions* aux imprévus, à la zone d'incertitude qui caractérise l'école et la salle de classe (Lefevre, 2005). Néanmoins, comme elles s'élaborent dans une structure normative composée de balises fixes en termes de finalités éducatives et de normes professionnelles, les pratiques enseignantes sont élaborées en vue de quelque chose, d'un idéal-type, d'un but, d'une conséquence. Elles sont à ce titre des actions rationnelles.

Le concept de « pratique » serait en fait indissociable de celui de l'action rationnelle, défini par Schutz (1987, p. 26) comme « prévue à l'avance par son acteur, c'est-à-dire la conduite basée sur un projet préconçu [...] ».

L'agir auquel on réfère en ce sens a une intentionnalité prédéfinie, une fin, un but qui requiert de l'acteur d'avoir a priori conçu une représentation mentale de l'« acte », lequel réfère au « résultat du processus qui s'est déroulé, c'est-à-dire l'action accomplie » (Schutz, 1987, p. 26). Weber (1897/1994) distingue pour sa part les formes d'action par le degré de conscience de l'agent. Ainsi, l'*action traditionnelle* est la moins consciente des actions, parce que son moteur est la tradition ou l'habitude. On pourrait y associer la reproduction sociale. Elle ne repose sur aucune réflexion quant à son sens. L'*action affectuelle* est déterminée par les émotions, elle est parfois passionnelle et souvent irrationnelle. Il est possible d'y associer la *réaction*. Le degré de conscience de l'agent est encore plutôt limité et le sens qui sera attribué à l'action le sera *ex post facto* (les *motifs-parce-que*, selon Schutz, 1987). Il

serait illusoire de croire que ces types d'action ne se retrouvent pas dans les pratiques enseignantes, particulièrement dans un contexte où la zone d'incertitude est omniprésente et appelle les repères qui confortent l'acteur dans sa sécurité ontologique, soit les savoirs intériorisés par l'habitude et l'expérience.

Les actions véritablement sociales, dans la mesure où elles ne sont pas dirigées vers soi-même et où elles sont conscientes (la pratique enseignante est à ce titre une action sociale, elle est dirigée vers les élèves et elle est consciente, l'enseignant peut la décrire, l'objectiver et y réfléchir) sont, pour Weber, de deux types. En premier lieu se trouve l'*action issue de la rationalité axiologique*, où l'agent se base sur son système de valeurs pour cibler la finalité et le but de son action. Les moyens sont évalués à la lumière de leur adéquation à la finalité. Weber réfère à l'éthique de la conviction, selon laquelle une valeur ne peut être remise en question dans l'identification des finalités et des moyens pour l'atteindre. Le dernier type d'*action, basé sur la rationalité instrumentale* ou téléologique, implique un degré de conscience et de réflexion supérieur, en ce sens que les finalités et les moyens sont évalués par l'agent qui les compare en termes contextuels (adaptabilité à la situation, efficacité et adéquation vérifiables) et des conséquences qui en seront tributaires. De ce type de rationalité découle une éthique de la responsabilité. Legault et ses collègues (2002) distinguent toutefois la rationalité instrumentale de la rationalité téléologique, la première associée à une fin donnée, donc indépendante de l'acteur, relevant de la résolution d'un problème dans une optique de processus-produit. L'instrument ou les moyens pour atteindre la finalité forment le noyau de la rationalité instrumentale. Taylor (1992, p. 15) la définit comme « [...] rationalité que nous utilisons lorsque nous évaluons les moyens les plus simples de parvenir à une fin donnée. L'efficacité maximale, la plus grande productivité mesurent sa réussite ». Dans un contexte éthique, toutefois, la rationalité instrumentale axée sur les moyens ne tient pas compte de l'acteur ou de ceux sur qui il agit dans une perspective

humaine. L'action basée sur la rationalité téléologique, par contre, subordonne les moyens à l'atteinte de la finalité, qui forme le noyau de l'action. Pour Legault et ses collègues (2002, p. 31), il s'agit d'une distinction entre « deux visions de l'action : l'action orientée vers la solution d'un problème technique et l'action orientée vers l'élaboration d'un monde humain. »

2.3.2.1 La dimension téléologique entre le normatif et le subjectif

Ricoeur (1990), dont la philosophie est devenue ressource de la sociologie compréhensive dès les années 1980 (Corcuff, 1995), fait d'ailleurs référence à ce besoin éthique ou déontologique comme intrinsèque à la dynamique des pratiques comme action sociale. À l'instar des travaux de Giddens, ceux de Ricoeur (1990) permettent de reconnaître aux acteurs la compétence à donner sens à leur action, dans un regard « [...] rétrospectif en direction du champ pratique et prospectif en direction du champ éthique [...] » (Ricoeur, 1990, p. 140-141). Comme acteur orienté par une finalité qui lui est propre (subjective), l'enseignant porte ce double regard sur son action. Dans une perspective normative ou générique, les pratiques enseignantes comme actions finalisées pourraient également être considérées comme orientées par la rationalité téléologique qui compose les orientations curriculaires. Ces orientations forment des structures prescriptives – des règles et des préceptes, ou selon Habermas (1987), des normes. Ces prescriptions externes sont néanmoins transposées par un acteur – l'enseignant – qui apporte à ses pratiques ses propres croyances, expériences et buts. « Si l'on ne peut pas postuler que le travail scolaire est tout entier tendu vers un objectif fixé de l'extérieur, on ne peut pas faire non plus comme si le travailleur avançait à l'aveugle, sans visée ni jugement sur ce qu'il doit produire et/ou ce qu'en attend l'institution. » (Maulini, 2006, p. 2). Le système de valeurs de l'enseignant qui transpose les prescriptions et les concilie aux siennes contribue ainsi à faire des pratiques enseignantes des entreprises subjectives.

Vinatier et Altet (2008, p. 12) voient également dans la pratique enseignante une nature dialectique, à la fois générique puisque constituée par des caractéristiques communes de la profession, elles-mêmes structurées de façon externe par l'institution, et spécifique, car tributaire d'un sujet actif qui construit sa pratique avec ses dimensions singulières. Il s'agit d'une « activité professionnelle située, orientée par des fins, des buts, et les normes d'un groupe professionnel ». L'adhésion au but, qu'il soit conforme à la norme ou non, est rationnelle et constitue « le moteur essentiel de la construction du sens, sans laquelle il n'y a pas d'intelligibilité de ce qui se joue, de ce qui se déroule, de ce qui advient. » (Zapata, 2009, p. 26). Cette logique de l'action comme raisonnée est tout à fait convergente avec la pratique orientée vers une finalité qui dicte les moyens à privilégier. Ce sont des caractéristiques des pratiques enseignantes qui visent une fin (un but) éducative et identifient les moyens (contenus, approches didactiques et pédagogiques, matériel, etc.) pour l'atteindre.

Ricoeur (1990, p. 15) fait également référence à ces finalités subjectives comme structurant les pratiques qu'il définit comme des « actions complexes régies par des préceptes de toutes sortes, qu'ils soient techniques, esthétiques, éthiques ou politiques ». Elles sont en outre structurées par des impératifs logiques (mais particulièrement) téléologiques qui se reflètent dans des relations de coordination et de subordination entre le praticien et les acteurs du système qui l'entourent et elles s'insèrent dans les plans de vie.

La dialectique entre le générique et le spécifique dans la pratique est également soulignée par Schutz (1987), pour qui l'action est singulière puisque orientée par un acteur selon son interprétation de la finalité recherchée. « Seul l'acteur sait 'quand son action commence et quand elle finit' C'est l'ampleur de ses projets qui déterminent l'unité de son action » (Schutz, 1987, p. 31). Cette interprétation de la finalité (et des normes) peut conduire l'acteur à reconnaître ou à remettre en question

sa légitimité ou à conclure à un écart entre son propre système téléologique et le mandat social qui lui est confié (Habermas, 1997).

Le singulier est actif dès le point de départ de toute action qui se situe dans l'imaginaire de l'acteur, dans l'anticipation de l'acte. Pour Weber (1897/1994), ce critère est difficilement appliqué aux actions traditionnelles et affectuelles, mais les actions rationnelles impliquent que l'agent y donne sens avant de les entreprendre. Cela requiert la visualisation de la situation et de son résultat, laquelle est tributaire des connaissances à la disposition de l'acteur au moment où il élabore sa représentation de l'acte futur (Schutz, 1987). Ces connaissances peuvent être issues de l'expérience des actes menés dans le passé ou d'une proposition théorique. Les actes passés servent de connaissances si leur similarité dans leur typicalité au projet permet d'anticiper un résultat plausible à la lumière des résultats précédents. Dans leurs gestes quotidiens, les acteurs se contentent « de constructions [...] suivant les règles et les recettes qui ont fait leurs preuves jusque là en liant fréquemment ensemble moyens et fins sans une connaissance « sur » très nette de leurs liens réels » (Schutz, 1987, p. 28).

En ce sens, les pratiques enseignantes comportent une dimension d'action rationnelle, mais compte tenu des éléments inconnus et spontanés des situations dans lesquelles se trouvent les enseignants, elles ne peuvent être entièrement rationnelles, puisqu'elles sont soumises aux conditions contextuelles qu'il est impossible de prévenir de façon exhaustive. De plus, elles sont soumises aux influences des éléments du système normatif intériorisés par l'enseignant. Comme le souligne Weber (1897/1994), toutefois, la proposition d'une action rationnelle permet d'interpréter les actions qui sont accessibles à l'interprétation par leur nature réfléchie, par la possibilité de comprendre la motivation en termes de finalités, de buts et de moyens. C'est pourquoi il s'agit d'une proposition intéressante dans le cadre de l'exploration de pratiques enseignantes.

2.3.2.2 Les recherches sur les finalités des enseignants

Peu de recherches se penchent sur les finalités poursuivies par les enseignants, une situation dénoncée par Boyer et Tiberghien (1989) et Donnelly (1999). Pour Donnelly, cette absence peut s'expliquer en partie par la dévalorisation de la profession enseignante (Apple & Jungck, 1992). Dans son étude auprès de 39 enseignants d'histoire et de sciences de cinq écoles, Donnelly (1999) identifie six types de finalités éducatives, soit :

- le développement de compétences intellectuelles propres au domaine disciplinaire (sciences ou histoire)
- la compréhension par les élèves de la pertinence du domaine pour leur vie
- la passion ou l'intérêt des élèves pour le domaine disciplinaire
- la maîtrise du contenu disciplinaire
- la réussite des élèves aux épreuves sommatives
- le développement de relations interpersonnelles saines

Un dernier type de finalités regroupait les énoncés qui ne pouvaient être classés dans les premières catégories (former la main-d'œuvre pour les besoins du marché, favoriser la communication, etc.). Par ailleurs, les résultats se caractérisent par une grande diversité des finalités prioritaires – seulement deux répondants sur 39 avaient identifié les mêmes finalités prioritaires, ce qui reflète, selon Donnelly, la nature non-consensuelle des finalités éducatives aux Etats-Unis. Enfin, les finalités prioritaires identifiées par les enseignants d'histoire relevaient plutôt du développement des compétences intellectuelles, de la compréhension de la pertinence du domaine et de l'intérêt des élèves, alors que les enseignants de sciences identifient plutôt la maîtrise des contenus et la réussite aux épreuves comme prioritaires.

Dans une recherche réalisée auprès d'enseignants d'histoire belges, Bouhon (2010) notait également qu'une forte proportion de derniers identifiait en priorité les finalités d'acquisition de culture générale et d'acquisition de savoirs et de savoir-faire, alors que ceux qui considéraient prioritaire le développement d'un mode de pensée historique étaient proportionnellement moins nombreux. Ces finalités étaient associées à des représentations sociales relatives aux méthodes d'apprentissage idéales (qui s'inscrivaient particulièrement dans un paradigme socioconstructiviste et incluaient chez tous les enseignants interrogés des tâches complexes, le débat et la confrontation des points de vue des élèves), fortement en décalage avec la représentation des méthodes d'apprentissage une fois les contraintes contextuelles prises en compte. Ces résultats démontrent combien les finalités (subjectives) identifiées comme prioritaires par les enseignants sont influencées par les facteurs contextuels tels l'évaluation, la composition des classes, les contraintes temporelles et les attentes des élèves.

Dans une étude auprès d'enseignants et d'enseignants en formation, Tatto (1998) observait des différences considérables dans les finalités prioritaires identifiées par les enseignants en formation et ceux en poste. Les premiers identifiaient le développement de la pensée critique et la remise en question des visions du monde comme finalités prioritaires, alors que les enseignants en poste étaient plus nombreux à identifier la transmission culturelle. Ces résultats feraient ainsi écho aux résultats de Bouhon (2010) en ce qui concerne l'écart entre l'idéal souhaité par l'enseignant et la « capitulation » face aux facteurs contextuels.

Enfin, dans un survol des finalités éducatives poursuivies par les enseignants aux Etats-Unis, Goodlad (1983) notait des finalités relatives à la maîtrise des contenus, au développement de la pensée critique, de la créativité et de la collaboration.

Opérationnalisation du concept de finalités subjectives (dimension téléologique des pratiques enseignantes)

Les finalités subjectives poursuivies par les enseignants, dans leur enseignement scolaire, s'opérationnalisent dans le cadre de cette recherche par l'idéal social de profil de sortie de l'élève (ce que l'enseignant imagine comme résultats souhaitables de son action) et par les buts et la fonction que les enseignants attribuent personnellement à l'enseignement de l'histoire (ce que l'enseignant considère comme légitime de poursuivre comme buts de son enseignement de l'histoire).

Synthèse : finalités subjectives des enseignants

Les pratiques enseignantes sont orientées par deux types de finalités. Le premier est normatif ou générique et imposé de l'extérieur. Il découle à la fois de normes intériorisées et du substrat social qui oriente la pensée de l'enseignant et des structures formelles telles les prescriptions curriculaires, professionnelles et institutionnelles. Le second type de finalités est subjectif et singulier, dans la mesure où il est le produit de la construction de sens par un acteur conscient et rationnel, qui puise dans la combinaison unique que forment son stock de connaissances et d'expériences, ses valeurs, son interprétation du social, ses croyances et les diverses pratiques sociales dont il est porteur. Le sens que cet acteur – l'enseignant – donne à son action et à ses pratiques façonne les buts qu'il formule comme moteur de son enseignement. Il est possible d'y voir le « pourquoi enseigner ».

Le système des pratiques enseignantes selon la théorie de la structuration de Giddens est présenté à la page suivante dans la figure 2.3 Système des pratiques enseignantes, synthèse du cadre théorique.

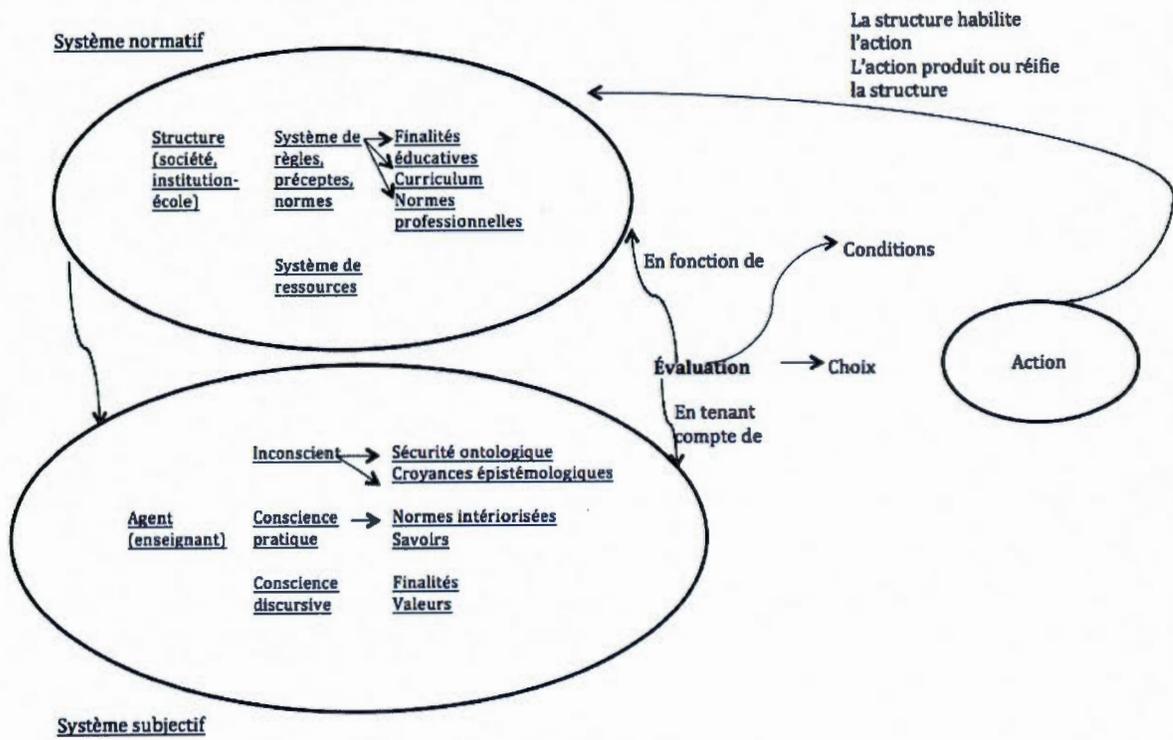


Figure 2.3 Système des pratiques enseignantes : synthèse du cadre théorique

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente l'ensemble de la démarche méthodologique mise en œuvre dans cette recherche. Dans un premier temps, il précise les implications des orientations paradigmatiques pour la méthode de recherche. Une synthèse des différentes avenues méthodologiques empruntées pour étudier les composantes des pratiques enseignantes qui sont ciblées par la question de recherche mène dans un deuxième temps à l'explicitation de la méthode privilégiée. Les étapes de la planification et de la réalisation de la recherche sur le terrain sont ensuite précisées et les choix relatifs à l'échantillonnage, aux techniques d'enquête et aux instruments de collecte de données sont détaillés et justifiés. La constitution ainsi que les caractéristiques du corpus de données seront abordées afin de permettre, dans un dernier temps, de décrire et de situer les stratégies d'analyse de ces dernières.

Rappelons d'abord que les résultats des recherches sur les pratiques enseignantes en général témoignent d'une convergence et d'une certaine homogénéité dans ces pratiques, et ce, dans une diversité de contextes occidentaux. Les recherches sur les pratiques d'enseignants d'histoire font également état de *patterns* de pratiques et de discours. Cette présence de ce que certains qualifieraient d'*ordre* dans l'institution scolaire, manifeste dans les diverses dimensions de la pratique enseignante, lorsque conjuguée à une conception de cette dernière comme un système où s'élabore, dans l'action de l'enseignant, la négociation entre le micro-social (le praticien et son système subjectif) et le macro-social (la société et ses institutions), c'est-à-dire une

pratique sociale, a une influence considérable sur la formulation des questions et objectifs de recherche, sur les orientations paradigmatiques de la recherche, ainsi que sur les choix méthodologiques. Ainsi, il convient de résumer sommairement les approches méthodologiques privilégiées dans les recherches sur les pratiques sociales afin d'explicitier les raisons qui orientent les choix méthodologiques dans la présente recherche. Pour ce faire, les paradigmes qui orientent la recherche sur les pratiques sociales, présentés dans le cadre théorique, sont sommairement examinés à la lumière des traditions à leur origine et des orientations méthodologiques qui en découlent.

3.1 La recherche sur les pratiques sociales

Les recherches qui identifient le social comme objet d'étude relèvent de traditions méthodologiques des sciences sociales (particulièrement de la sociologie) que Mjøset (2002) catégorise selon les courants philosophiques qui les sous-tendent. Les caractéristiques principales de ces traditions sont synthétisées dans le Tableau 3.1.

Tableau 3. 1

Les trois philosophies pratiques des sciences sociales selon Mjøset (2002, p. 41)

Traditions philosophiques	Philosophie des sciences naturelles	Philosophie des sciences sociales	Philosophie des sciences humaines
Théories associées	Positivisme logique, rationalisme critique de Popper, philosophie analytique	Pragmatisme américain, théorie critique européenne	Phénoménologie, herméneutique, structuralisme, post-structuralisme
Tradition méthodologique	<i>Standard</i>	<i>Contextualiste</i>	<i>Socio-philosophique</i>
Méthodes privilégiées	Modélisation mathématique, expérimentation et simulation cognitive, analyse statistique d'échantillons populationnels	Méthodes qualitatives impliquant la participation directe ou indirecte à la situation étudiée (ethnométhodologie), observation participante, entrevue semi-dirigée, comparaison d'études de cas distinctes	Analyse interprétative de textes : analyse formelle, linguistique et narrative, histoire des concepts, analyse de contenu, recours aux textes classiques de la théorie sociale pour construire une interprétation philosophico-historique du présent

La troisième et dernière catégorie des théories pratiques des sciences sociales, dite socio-philosophique, est particulièrement désignée pour aborder l'enseignement comme pratique sociale selon la théorie de la structuration de Giddens (1979). Mjøset (2002) l'associe à la philosophie des sciences humaines, à la phénoménologie, l'herméneutique, le structuralisme et le post-structuralisme. Inspirée des théories

sociales, elle rejette la catégorie dite *standard* comme une projection erronée des caractéristiques des sciences naturelles sur les sciences sociales et postule que les acteurs sociaux sont réflexifs, se classant ainsi dans un paradigme *interprétatif*. Sur le plan méthodologique, l'explication scientifique doit viser la compréhension du sens que les acteurs donnent au social. La mesure selon laquelle ce sens est partagé et produit d'un consensus intersubjectif ou constitutif de discours structurants intériorisés demeure un objet de désaccord parmi les chercheurs et selon la théorie sociale adoptée pour orienter la recherche. La position des chercheurs se situe à cet égard le long d'un continuum dont le premier pôle est déconstructionniste et s'inscrit dans une perspective postmoderne, où priment le singulier et l'intersubjectif. Elle s'oppose à la position qui définit le second pôle du continuum socio-philosophique et que Mjøset (2002) qualifie de *transcendantal* ou *reconstructionniste*. L'action, l'interaction, le savoir et la structure y sont conçus comme conditions transcendantes du contexte et de l'individu. Sur le plan théorique, les travaux de Habermas (1987) et de Giddens (1990) y sont associés.

Sa conception du social est holistique et systémique : le moteur de l'ordre social est soit un régime de savoir (tel la logique rationaliste de la modernisation) ou des forces sous-jacentes (tel le mode de production capitaliste), lesquels impliquent des patterns idéologiques qui habilitent et contraignent la (re)production de l'ordre social par les acteurs sociaux. La relation entre le micro et le macro constitue une préoccupation centrale de la recherche qui s'inscrit dans ce pôle. C'est la raison pour laquelle les choix méthodologiques privilégiés par les chercheurs qui partagent cette préoccupation sont ceux qui offrent la possibilité d'étudier le social d'un point de vue holistique et systémique et qui tiennent compte à la fois de la dynamique d'agentivité de l'acteur et des forces sociales sous-jacentes actualisées dans les structures sociales. Cette possibilité est en outre offerte par l'analyse interprétative de *textes*, lesquels sont définis comme manifestations observables sous forme d'actes langagiers et

corporels. Ils sont abordés en outre par l'analyse formelle, linguistique ou narrative, de contenu ou de discours.

Il importe de distinguer la tradition contextualiste de la tradition socio-philosophique, selon deux orientations constitutives. En premier lieu, la première considère les processus du social et leurs extrants comme indissociables de leur contexte situationnel (la situation, l'environnement ou le « site ») comme objet d'étude, alors que la tradition socio-philosophique considère plutôt le sens du social comme objet d'étude (que ce dernier se situe dans les schèmes internes à l'agent, dans son interaction intersubjective, ou encore dans les structures externes à l'agent). De cette considération émerge une seconde distinction : contrairement à la tradition contextualiste, la tradition socio-philosophique considère les descriptions ou explications issues des recherches sociales comme *transcendant* la situation ou le contexte.

Trois caractéristiques de la présente recherche et de son problème favorisent l'adoption du paradigme interprétatif dans une perspective socio-philosophique *transcendentale* ou *reconstructionniste*. La première émerge de la problématique où sont identifiés par la recherche empirique des *patterns* de pratiques enseignantes qui semblent transcender à la fois sites et contextes, d'une part, et la stabilité de ces pratiques, d'autre part. La seconde est fonction du problème posé quant à la dynamique systémique qui lie l'acteur (l'enseignant) à la structure (le curriculum) manifeste dans ses pratiques, problème qui ne peut être envisagé comme purement contextuel ou situé. La troisième renvoie au cadre conceptuel, qui conçoit les pratiques enseignantes comme manifestation de la dialectique entre le micro et le macro social (Giddens, 1979).

Comme le rappelle Coulter (2001, p. 29-31), le problème que pose l'articulation « micro-macro » sociale, tel qu'identifié par la théorie sociale contemporaine, requiert

une profonde analyse logique. Pour sa part, il propose que la voie vers une solution à ce problème se situe dans l'élucidation systématique de la logique des pratiques ordinaires dans les circonstances de vie ordinaires. C'est d'ailleurs ainsi que Swidler (2001) propose de circonscrire les objets de la culture de façon empirique en faisant appel aux pratiques, rejetant la notion que les idées (pour Weber), les valeurs (pour Parsons), les intentions et les intérêts (pour Schutz) internes à l'acteur (qu'ils tracent leurs origines dans les normes ou les structures intériorisées ou non) servent seuls à orienter l'action de l'agent et donc à constituer le social et l'ordre social. Ces dimensions subjectives des pratiques devraient plutôt être appréhendées comme constitutives des pratiques et non comme moteur de l'action. Les intentions des enseignants, par exemple, s'ajustent au fil de leur action en classe, en interaction avec leurs collègues et la structure scolaire, en fonction de leur évaluation contextuelle des besoins des élèves, par exemple. Les recherches empiriques ont en effet peiné à trouver ces idées sous une forme cohérente ou consensuelle dans l'esprit d'acteurs particuliers (Wuthnow, 1987) ou à établir que ces idées influencent véritablement l'action, par déduction logique ou en fournissant des critères pour choisir une ligne de conduite parmi les alternatives présentées (Skocpol, 1985).

Les théories sur les pratiques, comprises comme activités routinières, composées de plusieurs éléments interreliés – des formes d'activités corporelles et mentales, des objets, des savoirs et savoir-faire, par exemple (Reckwitz, 2002; Swidler, 2001) – qui forment un bloc ne pouvant être réduit à un seul de ces éléments, permettent d'envisager le social autrement que comme produit subjectif d'un individu. Ainsi, la culture (et tout ce qui la compose) passe d'une entité abstraite dans l'esprit des acteurs, à laquelle le chercheur accède difficilement, à des pratiques (actions habituelles et routinières) organisées selon une logique ou une structure accessible sur le plan empirique, c'est-à-dire vers un objet observable. Selon Swidler (2001, p. 75), les théories sur les pratiques déplacent le niveau du regard sociologique: elles le

descendent des idées et valeurs conscientes vers le physique et l'habituel; elles l'élèvent des idées contenues dans la conscience individuelle vers l'arène plus impersonnelle et transcendante du discours (ou parfois des pratiques discursives). Ce changement de perspective favorise la construction de sens du social par le biais de ces composantes observables, qu'il est possible de qualifier de *textes*. La description des pratiques se situe ainsi non pas uniquement sur le plan individuel et subjectif, dans la description des activités mentales, des *savoirs*, *savoir comment* et *comment savoir* (Reckwitz, 2002), mais par l'intermédiaire de la description de patterns trans-subjectifs d'activités routinières et de discours, dans la rencontre entre l'agent et la structure, dans une perspective mitoyenne entre le micro et le macro-social.

Les recherches empiriques qui découlent de cette conception des pratiques s'appuient ainsi soit sur la micro-observation (étude de cas) de pratiques publiquement accessibles d'où émergent des *patterns* qu'il est possible de décrire comme manifestations culturelles (ou structurelles : à l'instar de Giddens [1979] et de Sewell [1992], Swidler propose de concevoir la culture et les structures comme pratiques à la fois matérielles et énoncées), soit sur la description dense de pratiques symboliques (telles l'interaction intersubjective ou la conversation) et rituelles.

Peu de recherches empiriques récentes ont envisagé les pratiques enseignantes comme pratiques sociales, à l'exception de recherches inspirées de la pédagogie critique américaine qui ont tenté d'expliquer les relations de pouvoir inhérentes à la structure scolaire et aux rôles des acteurs qui y évoluent, dans une visée émancipatrice. Les recherches récentes sur les pratiques enseignantes se situent tantôt dans une perspective mentaliste (le lieu du social dans la pratique enseignante se situe dans les schèmes cognitifs de l'enseignant), tantôt dans une perspective intersubjectiviste (le lieu du social dans la pratique enseignante se situe dans les interactions intersubjectives avec les élèves, les cadres scolaires, les chercheurs, les autres participants à la pratique). Comme les recherches centrées sur l'interaction,

dans une perspective intersubjectiviste ou contextualiste réduisent les pratiques enseignantes aux seules trames interactionnelles, leur conférant une qualité d'improvisation ou de bricolage situé, elles semblent difficilement expliquer la stabilité et les *patterns* des pratiques enseignantes en Occident. De plus, aucune des recherches récentes ne situe le social dans les *patterns* des activités routinières et habituelles (pratiques) ou des discours des praticiens. Certaines recherches offrent toutefois des pistes méthodologiques intéressantes pour appréhender les pratiques enseignantes selon la double herméneutique proposée par Giddens (1979), pour comprendre la dynamique entre le subjectif (qui se manifeste dans les dimensions singulières des pratiques étudiées) et le normatif ou structural (qui se manifeste dans les *patterns* trans-subjectifs des pratiques et des discours, ainsi que dans le curriculum). Il convient à présent de présenter un résumé critique de ces recherches.

3.2 L'étude des pratiques enseignantes

Une diversité d'approches méthodologiques a été mise en œuvre jusqu'à présent pour étudier les pratiques enseignantes (Bru, 2002). Pour la plupart, ces recherches se sont inscrites soit dans l'optique de l'agent, soit dans l'optique de la structure, dans l'optique d'une relation processus-produit entre les agents et la structure ou encore dans une perspective interactionniste, dans l'optique des agents que sont les enseignants et les élèves, ou d'autres agents du milieu scolaire. Dans tous ces cas, le choix de l'objet d'étude révèle au moins partiellement la conception qu'a le chercheur du lieu de contrôle ou de l'origine des pratiques. Cette conception oriente à son tour l'unité fondamentale d'analyse des pratiques enseignantes, dont découlent les choix méthodologiques et d'instrumentation (Tableau 3.2).

Tableau 3. 2
Synthèse des approches méthodologiques de recherche sur les pratiques enseignantes selon la perspective adoptée

Perspective adoptée	Objectifs	Approche méthodologique
Centrée sur l'agent	<p>Comprendre le sens que les enseignants donnent à leur pratique ou au curriculum</p> <p>Identifier les représentations qu'ont les enseignants de leur pratique ou du curriculum</p> <p>Comprendre le processus de construction de l'identité professionnelle</p> <p>Identifier les organisateurs des pratiques enseignantes</p>	<p>Qualitative Entretiens ouverts ou semi-dirigés Récit de vie (d'enseignant ou d'apprenant) (Anadon et coll., 2003; Kang, 2008)</p> <p>Mixte Questionnaire sur les pratiques déclarées suivi d'observations des pratiques effectives (Clanet, 2001)</p> <p>Quantitative Questionnaire fermé sur l'activité enseignante en salle de classe (Casalfoire, 2002; Hasweh, 1996)</p>
Centrée sur la structure	<p>Décrire l'influence ou l'impact de la structure normative sur les pratiques enseignantes</p> <p>Décrire et expliquer le système normatif des pratiques enseignantes</p>	<p>Qualitative Enquête historique, analyse de contenu ou de discours (Barbier, 2000 ; Bourdieu, 1980, 1994 ; Clot, 1999)</p> <p>Quantitative Mesurer la relation entre la classe sociale, les résultats scolaires et l'accès à l'emploi ou aux études supérieures</p>
Centrée sur l'interaction enseignant-apprenants ou enseignant-contexte ou processus-produit	<p>Décrire et comprendre les dimensions des interactions enseignants-élèves et leur influence sur l'organisation des pratiques</p> <p>Décrire et comprendre la médiation des facteurs contextuels contraignants en salle de classe</p> <p>Mesurer « l'effet enseignant » sur les résultats des élèves</p>	<p>Qualitative Observation (vidéoscopie) avec ou sans entretien d'explicitation (Altet, 2002; Good & Brophy, 1990; Marcel, 2002)</p> <p>Quantitative Observation des pratiques enseignantes avec grille fermée et mise en relation avec les résultats scolaire des élèves (Bru, 1992; Walberg, 1991)</p>

3.2.1 Les recherches centrées sur l'agent

Dans le premier cas, qui porte son attention à l'agent comme individu, les recherches de type qualitatif, via l'entretien ouvert ou semi-dirigé, ont tenté de comprendre le sens que les enseignants donnent à leur pratique ou au curriculum, quelles représentations ils en avaient (Lessard & Tardif, 1999; Shavelson, 1981; Tochon, 1993) et s'apparentent aux recherches phénoménologiques réalisées dans un paradigme culturaliste mentaliste (Schutz, 1987). Riff et Durand (1993, p. 81) parlent du paradigme de la pensée des enseignants (*teacher thinking*). D'autres chercheurs, envisageant l'enseignement comme fruit de l'activité cognitive des enseignants, ont tenté d'élucider les processus décisionnels des enseignants, dans une conception des pratiques comme produits d'un choix délibéré entre des alternatives de réponses (analogue à la théorie du choix rationnel de l'*homo economicus*). Ces recherches ont tour à tour fait appel à des instruments de nature quantitative, tels les questionnaires et les grilles d'analyse fermées, et qualitative, où les enseignants décrivent leurs activités dans des narrations séquentielles, par le biais de l'entrevue semi-dirigée. Il leur est toutefois reproché d'envisager les pratiques comme transpositions parfaitement fidèles de choix rationnels et ce faisant, d'occulter les conditions émergentes et contextuelles des pratiques enseignantes.

D'autres recherches privilégient l'approche phénoménologique afin de comprendre le sens que les acteurs donnent à leurs actions et à leurs finalités de façon plutôt rétrospective dans des relations causales (Friedrich, 2002; Kang, 2008) – c'est-à-dire ce que Schutz (1987) qualifie de *motifs-parce-que*. À l'instar des travaux de Schön (1983), les recherches sur les dimensions expérientielles envisagent la pratique enseignante comme bricolage ou improvisation situationnelle et s'inscrivent dans une perspective cognitiviste qui privilégie la pensée des enseignants comme organisatrice de la pratique, mais dans leur focalisation sur les aspects flous, fluides et contextuels

des pratiques enseignantes, réduisent l'importance de la structure normative (Lessard et Tardif, 1999).

Bru (2002, p. 67) rappelle que les pratiques déclarées ou interprétées de façon rétrospective dans le cas des recherches faisant appel à l'histoire de vie, par exemple, ne peuvent être considérées équivalentes aux pratiques effectives et que leur verbalisation est insuffisante : « Les comparaisons entre pratiques déclarées et pratiques constatées ont montré qu'elles n'étaient pas superposables ce qui justifie, pour connaître les pratiques, un double regard: celui du praticien et celui du chercheur extérieur. » Par ailleurs, Durand (1996) souligne que les cognitions activées dans le cadre de l'agir professionnel sont surtout des connaissances implicites non disponibles à l'acteur sur le plan discursif. Enfin, accéder aux activités cognitives des enseignants suppose avoir « le recours à des auto-évaluations et à des discours sur les pratiques personnelles [qui] expose à des biais dus à une reconstruction et d'une rationalisation *a posteriori* sous la pression de normes sociales » (Durand, 1996, p. 26).

3.2.2 Les recherches axées sur la structure

Outre les recherches centrées sur l'agent, on retrouve celles qui sont réalisées dans une perspective structurelle, où les chercheurs ont étudié la structure – le système scolaire, les curricula, les motivations des décideurs, au moyen de l'analyse des discours contenus dans les documents officiels et tenus par des cadres du système de l'éducation (Barbier, 2000 ; Bourdieu, 1980, 1994 ; Clot, 1999). Ces recherches posent le problème des pratiques enseignantes dans l'optique des normes et ont recours à l'analyse historico-comparative des textes structurants (politiques éducatives, curricula, règles institutionnelles, etc.) pour décrire les forces qui contraignent les pratiques des enseignants. Bru (2002) fait pour sa part référence au paradigme historico-culturel, lequel analyse les pratiques afin de dévoiler les

filiations d'idées (structurantes) et de pratiques conçues comme discours à décoder à l'aide des outils de la sémiologie (Charlot, 1977).

Certaines recherches axées sur la structure visent la mesure quantitative de l'effet du curricula sur les pratiques et par extension, des pratiques (processus) sur le rendement scolaire des élèves (le produit) en juxtaposant des observations de pratiques avec grilles fermées aux résultats scolaires des élèves à des épreuves standardisées (Brophy & Good, 1986; Bru, 1991; Walberg, 1991). Ces recherches impliquaient toutefois un nombre fini de pratiques enseignantes, une transposition curriculaire linéaire idéale et une relation causale directe entre fins et moyens, niant possiblement ainsi le rôle de l'enseignant dans la transformation des prescriptions curriculaires.

Certaines des recherches présentées occultent le pouvoir d'action et la dimension téléologique de l'enseignant en réduisant ses pratiques à des activités spontanées et conditionnées par les conditions contextuelles (Altet, 1996), alors que d'autres les réduisent à des produits de facteurs historiques et structurels hors de son contrôle (Barbier, 2000). Par ailleurs, une seule de ces recherches tient compte du facteur disciplinaire (domaine d'apprentissage) (Kang, 2008).

Notons qu'aucune de ces recherches ne considère la dialectique entre l'enseignant comme sujet et le système scolaire comme structure. La perspective praxéologique telle que proposée par la théorie sociale contemporaine semble avoir été peu sollicitée dans les recherches relatives aux pratiques enseignantes. Seules les recherches portant sur le travail enseignant dans une perspective ergonomique (Durand, 1996; Tardif & Lessard, 1999) se rapprochent d'une telle perspective et tiennent compte de dimensions sociales associées à l'interaction entre l'agent (l'enseignant) et la structure (l'école comme institution) qui habilite et contraint son action. Le statut de l'enseignant comme travailleur et des pratiques comme travail restreignent toutefois les possibilités d'aborder les pratiques enseignantes dans un cadre plus large et

culturel et l'enseignant comme porteur d'une diversité de pratiques sociales qui dépassent le seul cadre du travail (permettant d'évoquer, en outre, les pratiques culturelles de nature idéologique et épistémologique). Aucune de ces approches ne satisfait par ailleurs le besoin de comprendre les *patterns* communs des pratiques enseignantes ou leur persistance face aux changements paradigmatiques des pratiques disciplinaires de référence et de conception de l'apprentissage.

Le problème posé par la question de recherche oriente les choix méthodologiques vers une double herméneutique qui requiert d'une part un regard micro-social, axé sur l'enseignant comme acteur qui ré(interprète) selon ses schèmes subjectifs le cadre structurel dans lequel il œuvre, incluant le curriculum et les finalités normatives formelles et informelles. À cet égard, la méthodologie privilégiée doit permettre d'accéder aux manifestations de cette interprétation, ainsi qu'aux schèmes subjectifs identifiés par la recherche empirique comme déterminants dans l'élaboration de l'interprétation. D'autre part, la stabilité dans les pratiques enseignantes, la persistance de certaines de ces pratiques, ainsi que l'ordre relatif des *patterns* qui leur sont communs, manifestes dans les résultats de recherches sur les pratiques enseignantes (y compris celles menées dans les contextes de changement curriculaire), exigent que leur soit porté un regard plus macro-social. Ce regard peut être porté à l'aide d'une méthodologie favorisant l'identification, l'analyse et la description des *patterns* partagés dans les dimensions des pratiques sociales identifiées par les théoriciens du courant culturaliste praxéologique. Ces dimensions sont les activités du corps (performances corporelles), ce qui inclut la parole, le mouvement, le cerveau et ses activités cognitives traduites dans les performances corporelles (incluant le langage) l'utilisation des objets, le savoir (la compréhension de sa nature et la conception de ce que signifie *savoir, comment savoir et savoir comment*), le discours, la structure et l'agent comme porteur de pratiques (Reckwitz,

2002). Comme le soutient Reckwitz, ces dimensions des pratiques sont indissociables et doivent être abordées comme imbriquées les unes dans les autres.

3.3 Choix méthodologiques

L'objet de cette recherche est de comprendre la dynamique qui lie l'agent qu'est l'enseignant à la structure qu'est le curriculum via son action (ses pratiques), c'est-à-dire d'accéder à la fois aux dimensions singulières des pratiques enseignantes et aux dimensions qui feraient de ces pratiques des pratiques sociales dans une logique culturelle (les routines, les patterns partagés par les différents praticiens dans les diverses dimensions des pratiques). Il appert ainsi prometteur d'orienter la méthodologie vers une approche pragmatique – caractérisée par des choix méthodologiques qui découlent de la question de recherche et du cadre conceptuel, qui offrent les meilleures occasions de répondre à la question (*needs-based contingency approach*) (Feilzer, 2010; Johnson & Onwuegbuzie, 2004) et permet d'unir au sein d'une même recherche les forces de diverses méthodes. Les choix seront dictés en outre par la nature dialectique des pratiques enseignantes en tant qu'elle est une pratique sociale constituée à la fois d'éléments qui échappent à la conscience de l'agent. Il s'agit d'éléments qui, bien que présents dans la conscience pratique de l'agent, ne lui sont pas accessibles de façon discursive (les croyances épistémologiques, les pratiques), ainsi que d'éléments de conscience discursive qu'il est en mesure de verbaliser (les finalités) et d'éléments structuraux qui contraignent, balisent et sont re/produits dans ces composantes cognitives et par l'action de l'agent (le curriculum, l'école). La double herméneutique proposée par Giddens (1979) pour aborder le système des pratiques dans le but d'examiner la dynamique entre l'agent et la structure habilitante et structurante, réifiée ou (re)produite par l'action de l'agent, identifie trois objets d'étude, soit l'agent, la structure et l'action. L'approche pragmatique offre à cet égard une souplesse quant aux choix de méthodes dans la

cueillette des données et permet d'unir au sein d'une même recherche les forces de diverses méthodes. Elle s'agence également à l'étude de cas dont les sources de données se doivent d'être multiples et multiscalaires dans le but de cerner les diverses dimensions d'un phénomène de façon holistique (Yin, 2003; Merriam, 1998)

3.3.1 L'étude de cas

Puisqu'il est envisagé d'aborder les pratiques enseignantes comme système selon le modèle de Giddens et de la théorie sociale praxéologique (Reckwitz, 2002; Schatski, 2001), l'étude de cas (dans le cas de cette recherche, *multi-cas*) descriptive comporte des avantages considérables, particulièrement lorsqu'il s'agit d'interpréter un système – tel celui de l'action ou des pratiques – dans son contexte (Merriam, 1998). Pour Stake (2000, p. 5), la possibilité, qu'offre l'étude de cas, de *comprendre* plutôt que d'*expliquer* le quotidien des acteurs sociaux dans leur contexte naturel est épistémologiquement « en harmonie » avec l'expérience du lecteur et du chercheur. L'étude de cas ainsi axée sur le contexte naturel habilite le chercheur à envisager le cas selon plusieurs perspectives et de façon itérative, à bonifier le corpus de données au fil de l'analyse et selon les méthodes de collecte les plus appropriées (Merriam, 1998).

Comme le souligne Yin (2003, p. 13), une étude de cas est une enquête empirique qui permet d'étudier un phénomène contemporain dans son contexte actuel. Cela est particulièrement vrai lorsque les frontières entre le phénomène et le contexte ne sont pas toujours claires. Voilà pourquoi cette méthode est appropriée pour étudier les problèmes pratiques de la vie quotidienne (tel le choix des moyens par les enseignants), pour illustrer la complexité d'une situation (dont l'explication est multicausale – à la fois singulière et générique) ou pour étudier un processus (tel le processus de transposition curriculaire aux pratiques enseignantes ou de réification/modification de l'institution culturelle [scolaire] par les pratiques

enseignantes). Comme méthode holistique, l'étude de cas préserve l'intégrité du système étudié comme système, généré dans les dynamiques qui lient ses composantes (agent/structure/pratiques/contexte) entre elles.

L'étude de cas est une méthode qui permet d'analyser l'objet de recherche de façon approfondie, sous plusieurs angles complémentaires, favorisant ainsi l'examen de plusieurs dimensions de l'objet et des facteurs contextuels (Van der Maren, 1995).

3.3.1.1 L'étude multi-cas

Yin (2003) distingue deux types d'étude multi-cas, soit l'étude multi-cas où plusieurs unités d'analyse sont *imbriquées* dans une étude à cas unique et l'étude multi-cas holistique, où chaque cas est distinct et reproduit l'unité d'analyse. Il suggère que le devis multi-cas holistique soit utilisé lorsque la théorie sous-jacente de la recherche est elle-même de nature holistique ou systémique, une caractéristique de la théorie praxéologique de Giddens (1979). Les cas permettent soit la reproduction littérale (résultats similaires) soit la reproduction théorique (résultats contrastés mais dont le contraste correspond aux assises théoriques). Miles et Huberman (1994) suggèrent pour leur part le recours à l'étude multi-cas afin d'assurer que les relations observées ne soient pas qu'idiosyncratiques. Ils rappellent également que la comparaison inter-cas ne peut être possible que lorsque les paramètres d'échantillonnage permettent d'identifier des choix comparables sur le plan des milieux, des acteurs, des événements et des processus. Sans que ces dimensions soient identiques d'un cas à l'autre, elles doivent du moins être analogues et comparables (Miles et Huberman, 1994, p. 69).

L'approche multi-cas présente également l'avantage de permettre la transférabilité des données cueillies. Selon Yin (2003), la logique de reproduction de l'étude multi-

cas permet de conférer aux résultats originaux la robustesse et la validité requise pour approfondir l'interprétation.

Harvey (2009), précise que dans une perspective sociologique, un cas doit être abordé d'emblée comme un système complexe et dissipatif (non-hermétique et ouvert à la dynamique des contextes et de l'environnement) plutôt qu'un simple ensemble mécanique (que l'on pourrait associer, par exemple, aux recherches processus-produit issues d'un paradigme positiviste et de visées prédictives). En second lieu, il importe de le concevoir comme entité sociohistorique évolutive, qui interagit avec son environnement. Enfin, le cas est un produit à la fois d'activités intentionnelles et conscientes d'acteurs historiques (bien que tel que démontré dans le cadre conceptuel, les patterns d'intentions et de conscience ne peuvent être uniquement structurés de façon subjective par l'acteur) et d'équilibre institutionnel. Les pratiques enseignantes peuvent conséquemment être abordées comme cas dans une perspective sociologique.

3.3.2 Les cas à l'étude

Les pratiques enseignantes d'un enseignant constituent un cas puisqu'il est possible d'en circonscrire les limites en tant que système (« bounded system », Merriam, 1998) – il s'agit d'une unité autour de laquelle il est possible de placer des frontières – tel que présenté dans la question de recherche et selon l'orientation conceptuelle. Les frontières du cas des pratiques enseignantes d'un enseignant d'histoire au deuxième cycle du secondaire au Québec se situent dans les frontières du système de la pratique sociale, selon la théorie de la structuration de Giddens (1979). La nature holistique du cas est préservée par l'approche systémique et la mise en relation constante entre les diverses dimensions du système dans une perspective dynamique et contextuelle, plutôt que par l'amalgame de dimensions décontextualisées et appréhendées de façon statique.

Dans le cadre de cette recherche, le choix des cas requiert une attention particulière, compte tenu du portrait de l'enseignant d'histoire « typique » qui émerge des résultats de recherches et des visées de transférabilité des résultats. Il s'agit d'une sélection théorique, qui retient comme critère de sélection une dimension théorique pouvant s'appliquer à tous les participants et permettant de les comparer les uns aux autres selon cette même dimension. Comme les recherches portant sur les pratiques enseignantes identifient la dimension épistémologique comme organisatrice importante des pratiques, la sélection des cas est articulée en fonction de cette dimension, par le biais d'un questionnaire portant sur les croyances épistémologiques et en fonction des critères opérationnels tels le nombre d'années d'expérience, le niveau scolaire qui constitue la tâche d'enseignement (troisième et quatrième secondaires), le consentement à la vidéoscopie en salle de classe et à la participation à une entrevue semi-dirigée.

3.3.2.1 Sélection des cas

L'*Explanatory design* (Cresswell & Plano Clark, 2007) est une approche pragmatique en deux phases qui peut être utilisée pour l'échantillonnage critérié – en utilisant un outil quantitatif pour cerner les caractéristiques des participants selon les critères pré-établis – en vue d'une phase qualitative (Tashakkori & Teddlie, 1998). Dans le cadre d'une étude de cas, ce design nous permet de choisir les cas selon des critères prédéfinis dans une première étape et ainsi d'établir une représentativité théorique.

Les premiers critères de sélection des sujets ont été dictés par l'objet de recherche, soit les enseignants d'histoire au deuxième cycle du secondaire ayant vécu le changement structurel présenté par les nouvelles prescriptions curriculaires au Québec, c'est-à-dire qui cumulent plus de 7 ans d'expérience. Les enseignants du deuxième cycle du secondaire ont été ciblés parce qu'ils enseignent l'histoire

nationale du Québec, laquelle est à l'origine du débat sur la finalité de l'enseignement de l'histoire dans les associations professionnelles. Ils sont à ce titre plus sollicités pour évaluer la légitimité des propositions curriculaires et travaillent auprès d'élèves en fin de parcours scolaire, à l'orée de leurs premières expériences de pleine citoyenneté et sont ainsi plus près du concept de profil de sortie associé à la dimension téléologique.

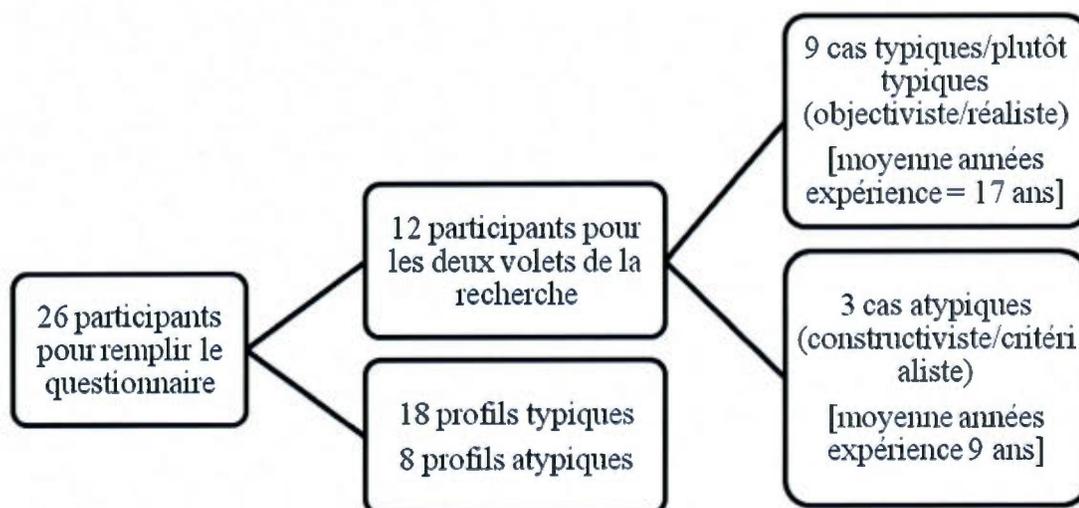


Figure 3.1 Sélection des cas

3.4 La réalisation de la recherche

3.4.1 Première étape : sélection d'un échantillon critérié

Considérant l'importance accordée aux croyances épistémologiques comme organisateur du système subjectif des pratiques enseignantes (Brickhouse, 1990; Hasweh, 1996), la sélection des cas typiques et atypiques a également été orientée par les profils de croyances épistémologiques. Selon les résultats de recherche, les enseignants qui constituent des cas typiques ont des croyances qui s'inscrivent dans le

pôle objectiviste/réaliste/de reproduction, alors que les enseignants qui constituent des cas atypiques ont des croyances se situant plutôt au pôle constructiviste/critérialiste.

Les croyances épistémologiques qui animent la conscience pratique des agents ne sont directement accessibles ni à l'agent, ni au chercheur, dans la mesure où elles se caractérisent par leur nature tacite et ne peuvent être exprimées de façon discursive. Ainsi, les données relatives aux croyances épistémologiques doivent être soit provoquées à l'aide d'énoncés contenus dans des questionnaires (Hofer, 2000; Perry, 1970; Shommer, 1992), soit suscitées dans des entretiens (Palmer & Marra, 2004) ou induites via l'analyse de l'histoire de l'apprenant du sujet (*learner history*) (Kang, 2008) ou un journal de bord tenu par des enseignants sur une longue durée (Brownlee, 2003). La validité des instruments de cueillette quantitatifs, issus des recherches empiriques réalisées dans la foulée de la recherche de Perry (1970), ainsi que l'économie temporelle qu'ils permettent, ont porté à privilégier ce type d'instrument pour accéder aux croyances épistémologiques des enseignants.

Les outils développés jusqu'à présent pour provoquer les données relatives aux croyances épistémologiques ont été élaborés en fonction de populations étudiantes ou scolaire (Hofer, 2000; Shommer, 1992). En ce sens, les énoncés présentés aux répondants sont formulés pour correspondre à leurs expériences en tant qu'étudiants dans un établissement d'enseignement. Le *Beliefs about Learning and Teaching History Questionnaire*, de Maggioni, VanSledright et Alexander (2009) permet pour sa part de cerner les profils de croyances épistémologiques à partir d'énoncés plus près de la réalité enseignante et offre l'avantage de cerner les croyances épistémologiques propres au domaine de l'histoire.

Les croyances épistémologiques : le Beliefs about Learning and Teaching History Questionnaire (Maggioni, VanSledright & Alexander, 2009)

Les auteurs de cet instrument se sont particulièrement penchés sur les relations entre les croyances individuelles des enseignants relatives à la nature du savoir et au processus lié à l'acte de connaître (source et justification des savoirs historiques) et les choix pédagogiques dans leurs pratiques enseignantes. Ainsi, les énoncés formulés le sont en fonction d'une population enseignante plutôt qu'étudiante. Le *Beliefs about Learning and Teaching History Questionnaire* (BLTHQ) (Maggioni, VanSledright & Alexander, 2009) (Annexe A) est construit selon trois positions épistémiques possibles face aux savoirs, lesquelles synthétisent les recherches sur la nature du savoir historique et le processus relié à sa genèse (King & Kitchener, 2002; Kuhn & Weinstock, 2002; Lee & Shemilt, 2003). Ces trois positions traduisent une conception du savoir et une relation au savoir historique qui peut être soit réaliste/de reproduction, soit critérialiste/constructiviste, soit un compromis entre les deux qui témoigne en fait d'une incertitude face à la nature du savoir, une relation au savoir en dé/construction et une compréhension relativiste de l'interprétation historique. Les répondants sont appelés à se prononcer sur leur degré d'accord avec une série de 22 items à partir d'une échelle de type Likert de 6 points (fortement en désaccord, en désaccord, plutôt en désaccord, plutôt en accord, fortement en accord). Plusieurs items renvoient à une même idée, mais ont une polarité inversée.

La position *réaliste/de reproduction* est objectiviste et conçoit le savoir historique comme amalgame de faits objectifs extérieurs à l'interprétation de l'historien, qui ne requiert aucun critère spécifique pour traiter les informations issues de témoignages, de documents, etc. La relation au savoir historique devient transmissive et mécanique, c'est-à-dire que les manuels sont perçus comme détenteurs de la vérité historique et que la mémorisation de faits historiques donne accès au savoir historique (Yeager & Davis, 1995). La position *critérialiste/constructiviste* postule que le savoir historique

est une construction humaine qui requiert l'évaluation rigoureuse et méthodique de preuves, via l'heuristique des sources et du contexte de leur production, entre autres (Wineburg, 2001). La troisième position, qui se situe entre les deux précédentes, est qualifiée de « *borrower stance* » (Maggioni, VanSledright & Alexander, 2009) est celle d'un enseignant qui conçoit que le savoir historique est construit, mais qui ne possède pas les outils épistémiques nécessaires à l'évaluation des arguments de l'historien ou des sources et de leur contexte de production. Il se fie ainsi sur une approche plutôt *relativiste* où la subjectivité de l'auteur des sources occupe le premier plan et relègue le savoir historique à une question d'opinions.

La validation initiale du BLTHQ a été réalisée auprès d'un échantillon de quarante-deux répondants, dont 75 étaient enseignants et 5 étaient historiens universitaires. Tel que postulé par les chercheurs, les croyances épistémologiques des historiens correspondaient à la position critérialiste/constructiviste issue de l'historiographie savante, alors que les positions des enseignants étaient plus près des positions réaliste et relativiste. Par ailleurs, l'analyse factorielle a permis de valider les trois positions (coefficient de consistance interne de .72 avec variations de .62 à .82 selon les facteurs). Le facteur 1 permet de distinguer la position critérialiste/constructiviste de la position réaliste/de reproduction (les énoncés de la première position sont fortement corrélés avec cette position et inversement corrélés à la seconde position), alors que le facteur 2 explique la position relativiste. L'analyse confirmatoire indique une qualité de l'ajustement (*goodness of fit*) du modèle (CFI= .96; 1.00; SRMR = .096, .071; RMSEA= 0.039, $\chi^2(54, N=75) = 60.203, 48.449, p > .05$) la valeur plutôt élevée du SRMR s'expliquant possiblement par la taille relativement petite de l'échantillon (N=75).

Les objectifs, le déroulement de la recherche et le formulaire de consentement éclairé ont d'abord été présentés par l'étudiante-chercheuse aux directions des quatre écoles, afin que ces dernières puissent donner leur permission pour approcher les enseignants

d'histoire de leur établissement. Ensuite, des rencontres avec les enseignants d'histoire ont été organisées au début d'une des journées de concertation-matière dans les trois commissions scolaires visées au mois de mai 2010. Les objectifs, le déroulement et le formulaire de consentement leur ont été présentés. Les enseignants qui souhaitaient participer à la recherche ont été regroupés pour répondre à un premier questionnaire visant à cueillir leurs informations sociodémographiques (en lien avec la profession, tel le nombre d'années d'expérience, la formation initiale et continue et avec leurs caractéristiques personnelles) dans le but de produire une description riche des cas. Le questionnaire BLTHQ a ensuite été distribué aux enseignants participants qui l'ont rempli sur place (Annexe A).

Vingt-six enseignants ont choisi de participer à la recherche et ont répondu au questionnaire BLTHQ.

Analyse des données

Une approche factorielle a été privilégiée dans le cadre de l'analyse des résultats du BLTHQ, puisqu'elle permet de dégager les profils interindividuels et de mesurer la cohérence intrasubjective entre les deux dimensions de la croyance épistémologique. Les données ont été analysées dans le but de fournir une description "géométrique" de la séparation inter-profil (analyse discriminante linéaire de Fisher) de l'échantillon initial d'enseignants (N=26) et de sélectionner un sous-échantillon d'enseignants à partir de ces profils pour l'étude multi-cas. Dans l'optique d'identifier des cas typiques (dont les croyances épistémologiques seraient plutôt de type objectiviste/réaliste/de reproduction) et des cas atypiques (dont les croyances seraient plutôt de type constructiviste/critérialiste, en accord avec les pratiques disciplinaires de référence), seuls les énoncés fortement associés au facteur 1 ont été retenus dans l'analyse. Ainsi, une fois les scores ajustés selon la polarité de l'énoncé, plus le score moyen s'approchait de 6, plus la position épistémologique était de nature

constructiviste/critérialiste. À l'inverse, les scores moyens se situant sous 3,5 représentaient une position épistémologique plutôt de nature objectiviste/réaliste/de reproduction. La cohérence interne des items des deux sous-échelles a été établie à partir de matrice de corrélation inter-items. Pour la dimension de la nature du savoir, la corrélation moyenne était de ,81, alors que dans le cas du rapport au savoir, la corrélation moyenne était de ,79. Il est ainsi possible de postuler que les sous-échelle mesure un même construit, mais peut-être pas celui imaginé par les concepteurs de l'instrument (construit latent que l'on pourrait, à la lumière des commentaires des enseignants dans le cadre des entrevues semi-dirigées, associer à la perception qu'ils ont de la capacité des élèves).

Les scores moyens aux items ont d'abord été calculés de façon globale, puis par dimension.

Parmi les 26 répondants, 18 se sont avérés avoir un profil de croyances épistémologiques plutôt typique (c'est-à-dire objectiviste), dans la mesure où la médiane des scores obtenus pour les deux dimensions (score global) était inférieure à 3,5 (sur six). Huit enseignants avaient un profil de croyances épistémologiques plutôt constructiviste/critérialiste (score médian global de plus de 3,5) identifié comme atypique. Afin de dégager la tendance centrale en fonction d'une division binaire dans une situation de distribution asymétrique, le calcul du score médian a été utilisé pour situer le score global.

Parmi ces 26 enseignants, douze avaient accepté de participer aux deux étapes de la recherche, soit neuf enseignants avec des profils typiques et trois enseignants avec des profils atypiques. Ces derniers ont tous été retenus pour le deuxième volet de la recherche. Parmi les enseignants au profil plutôt typique, leur nombre étant trop grand pour qu'un portrait systémique de la profondeur requise pour répondre aux questions de recherche ne soit réalisé pour chacun d'entre eux. Le choix de quatre de

ces enseignants a été réalisé afin d'obtenir la plus grande diversité en termes de formation universitaire et d'années d'expérience d'enseignement, deux facteurs susceptibles d'avoir une influence sur les dimensions de la pratique enseignantes ciblées dans cette recherche.

Les profils des croyances épistémologiques de chaque enseignant ont été synthétisés en vue de produire le portrait individuel de chaque cas, en premier lieu, puis de constituer la matrice structurale qui servira à la comparaison des cas et à l'analyse des patterns communs (Paillé & Mucchielli, 2003).

Enfin, notons que les douze enseignants participant aux deux volets de la recherche travaillent dans des écoles en milieu urbain, avec un indice de défavorisation socioéconomique variant de six à huit.

Limites du questionnaire BLTH

Les croyances épistémologiques sont de nature complexe et il serait illusoire de croire qu'un questionnaire à réponse fermée puisse donner accès à l'ensemble des dimensions qui les composent. Les auteurs de l'outil rappellent également que, bien que la traduction des positions épistémiques sous forme d'énoncés relatifs à l'apprentissage et à l'enseignement de l'histoire ait semblé faciliter la prise de position chez les enseignants, il se peut que les résultats reflètent plutôt un ensemble de pratiques pédagogiques communes (soumises à l'effet de désirabilité sociale) que les croyances épistémologiques recherchées (Maggioni, VanSledright & Alexander, 2009).

Dans la cette recherche, toutefois, la formulation des énoncés relatifs aux rapports aux savoirs du point de vue des capacités des élèves et de ce qu'ils devraient être en mesure de faire pourrait avoir eu l'effet inverse pour les enseignants interrogés. En outre, une proportion importante d'entre eux (23 sur 26) ont fourni des réponses se

situant plutôt dans le pôle objectiviste/réaliste/ de reproduction de la dimension rapport aux savoirs. Les réponses de plusieurs enseignants (17 sur 26) traduiraient une position selon laquelle les savoirs historiques sont des constructions humaines, mais seulement pour l'expert; les réponses aux énoncés sur le « rapport aux savoirs » semblent indiquer un rejet de la possibilité pour les élèves de déployer les outils de la pensée historique, ils doivent s'en remettre à l'expert et commettre à leur mémoire les interprétations de ce dernier.

Cette dissonance entre les deux dimensions des croyances épistémologiques appelle à une réinterprétation des réponses des enseignants aux items relatifs au rapport aux savoirs historiques et de la validité de l'instrument de mesure. Les énoncés concernant cette dimension sont formulés du point de vue de ce que les élèves font pour apprendre l'histoire (« *Les élèves qui connaissent bien leur manuel seront bons en histoire* »). Les résultats des entrevues semi-dirigées ont permis de postuler que les enseignants n'émettaient pas des réponses sur les rapports qu'ils entretiennent eux-mêmes aux savoirs, mais plutôt sur la capacité de leurs élèves d'entretenir le type de rapport aux savoirs mis de l'avant par la pratique savante de référence.

3.4.2 Deuxième étape : Étude de cas (multi-cas)

L'étude de cas dans ce cadre de cette recherche s'est déroulée en trois temps, suivant une logique chronologique dans le déroulement des pratiques enseignantes, soit l'identification des finalités et l'observation des pratiques. Une pré-enquête a été réalisée auprès de deux enseignants informateurs dans deux écoles différentes avant la cueillette des données sur le terrain afin de peaufiner le protocole de l'étude de cas et de cerner des éléments contextuels. Le journal de bord du chercheur a permis de consigner ces éléments, ainsi que toutes les informations pertinentes aux cas, à la méthode et au déroulement de la cueillette de données, précisant ainsi l'ébauche de

protocole (Roy, 2009). Cet outil a permis en outre de réduire l'influence des biais personnels et d'établir les liens entre les différents éléments étudiés.

3.4.2.1 Corpus des données et méthodes de collectes

Unité d'analyse principale

Chaque cas, dans cette recherche, est un enseignant *d'Histoire et éducation à la citoyenneté* au deuxième cycle du secondaire et ses pratiques enseignantes. Les frontières du cas des pratiques enseignantes d'un enseignant d'histoire au deuxième cycle du secondaire au Québec se situent dans les frontières du système de l'action selon la théorie de la structuration de Giddens (1979).

Elles incluent les dimensions suivantes qui serviront de sous-unités d'analyse à l'unité principale que constituent les pratiques enseignantes:

1. les niveaux de conscience de l'agent (l'enseignant) (dimension singulière de la pratique) opérationnalisés sous deux formes, soit 1) l'association à l'une des trois positions relatives aux croyances épistémologiques, identifiées via le questionnaire BLTH et 2) les finalités subjectives relatives a) aux buts de l'apprentissage de l'histoire, b) aux finalités de son enseignement scolaire et c) à l'idéal social désiré sous forme de profil de sortie de l'élève (McCowan, 2008), suscitées dans le cadre d'entretiens semi-dirigés individuels;
2. les normes reproduites en structures (dimension normative ou générique de la pratique) opérationnalisées sous forme de Programme de formation de l'école québécoise (dans ses visées globales, d'une part et plus particulières, d'autre part, dans le domaine de l'histoire et éducation à la citoyenneté);
3. les relations entre l'agent et la structure qui mènent au choix de l'action, opérationnalisées sous la forme de planification de deux séquences didactiques, chacune liées à une réalité sociale différente prescrite par le Programme de formation de l'école québécoise (Sabourin, 2009);
4. les conditions contextuelles de ces choix, l'action et les relations entre l'action et la structure, opérationnalisées sous forme de pratiques enseignantes observées en

salle de classe dans le contexte de deux périodes de 75 minutes, touchant à deux réalités sociales différentes.

Le corpus de données et les méthodes de collectes sont présentés à la Figure 3.2.

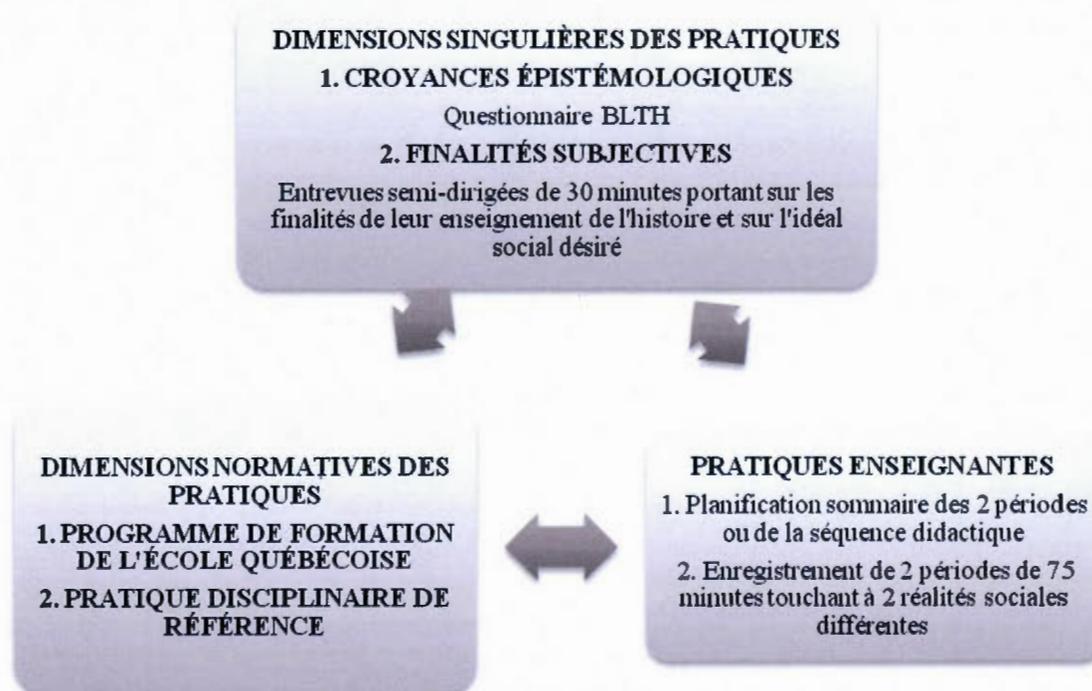


Figure 3. 2 Synthèse du corpus de données et des méthodes de collectes

Les sept cas sélectionnés parmi les 26 répondants à partir du score global obtenu à l'échelle BLTHQ ont été analysés individuellement d'abord, à l'aide de fiches regroupant les diverses données issues des divers instruments de cueillette. Une description riche de chaque cas (*logic model*, en lien avec les assises théoriques) a été élaborée sous forme de portrait (Yin, 2003), synthétisé ensuite dans un tableau en vue de l'élaboration d'une matrice structurale (Paillé & Mucchielli, 2003, p. 84). Cette matrice a servi à la comparaison entre les cas typiques et les cas atypiques (*cross-case*

synthesis, Yin, 2003). Cette démarche d'analyse est présentée à la section 3.2.4 de ce chapitre.

Limites de l'étude de cas

De façon générale, on impute à l'étude de cas des limites à la validité interne et à la validité externe des résultats. En ce qui concerne la première critique, il s'agit de la nature parcellaire des informations cueillies sur le cas et de la difficulté de cerner le cas dans sa globalité (Roy, 2009). L'approche systémique dans la présente recherche vise à répondre en partie à cette préoccupation. Néanmoins, compte tenu la complexité du travail enseignant et des relations qu'il entretient avec sa structure habilitante/contraignante, force est de reconnaître que la description de ce travail et de ces relations chez les enseignants d'histoire ne pourra être complète. La question de la validité externe, qui repose à la base sur la représentativité du cas, contraint les résultats de cette recherche à la transférabilité, au mieux. Les résultats d'une étude de cas ne sont pas généralisables. Cette recherche vise malgré tout la transférabilité en assurant la représentativité théorique par la sélection des cas typiques, selon des critères issus de recherches empiriques et en les contrastant avec des cas atypiques.

Les données cueillies dans le cadre de la première étape permettent de cerner une des dimensions du système subjectif conformément aux changements structuraux (dans la nature du savoir historique et dans les finalités de son apprentissage) et aux résultats empiriques sur les organisateurs des pratiques enseignantes, soit les croyances épistémologiques. Ces croyances sont selon les théories sociales praxéologiques constitutives des pratiques et sont associées au *savoir*, *savoir comment* et *comment savoir* des activités mentales qui s'actualisent dans les activités corporelles des pratiques.

La seconde dimension est celle des finalités subjectives.

3.4.2.2 La dimension téléologique des pratiques enseignantes : entretiens semi-dirigés

La dimension téléologique subjective des pratiques enseignantes a particulièrement fait l'objet d'études de type phénoménologique en lien avec l'identité professionnelle (récits expérientiels présentés dans le cadre d'entretiens semi-dirigés: Anadon, Bouchard, Gohier & Chevrier, 2001), l'histoire d'apprenant sous forme de texte construit (Kang, 2008), des représentations sociales concernant le rôle social de l'enseignant en formation (Courtine-Sinave, 2004). Les données suscitées dans ces recherches entretiennent toutefois une relation distale avec la pratique au quotidien, puisqu'elles s'étendent sur la durée d'une carrière, dans certains cas, ou en raison du fait que les sujets sont de futurs enseignants en formation initiale (la distance est alors anticipatoire). La recherche de Tardif et Lessard (1999) a exploré le discours des enseignants du primaire sur les buts qu'ils poursuivent dans leur pratique au moyen d'entretiens semi-dirigés et a permis de dégager des finalités globales et des « horizons d'action », c'est-à-dire les *motifs-en-vue-de* qui dressent le portrait de l'idéal souhaité (Tardif & Lessard, 1999, p. 225).

Certains chercheurs avancent l'idée que le sens de l'action (l'intention) de la pratique enseignante peut être opaque à l'acteur, les finalités étant inhérentes à l'instant de l'action et réduites aux conséquences qu'il est possible d'anticiper (en opposition au concept de l'acteur rationnel), ils proposent d'induire les finalités subjectives des enseignants à partir de l'observation des pratiques ou de la réflexion rétrospective (Sensevy, 2001). Ces données risquent toutefois d'être modifiées par les intentions du chercheur qui les induit ou formulées par attribution causale (justification de l'action *a posteriori*) dans la pratique réflexive de l'enseignant. À l'inverse, Friedrich (2002, p. 96), qui rend équivalents les concepts d'intention, de fins et de finalités, postule pour sa part que « le lien entre l'intention et l'action n'est pas visible dans l'action elle-même; il est chaque fois à reconstruire à partir de la connaissance *a priori* et *a*

posteriori des intentions ». Comme le précise également Schutz (1987), seul l'acteur connaît son intention – et cette dernière constitue une catégorie exclusivement subjective. Il serait ainsi difficile d'avoir accès à ce projet – la finalité – de façon inductive par le biais d'observation ou dans un récit expérientiel global.

La théorie de la structuration de Giddens (1979) tend à accorder à l'acteur une intentionnalité prospective en accord avec la position de Friedrich (2002) et de Schutz (1987), en outre par le rejet d'une conception purement déterministe de l'action (où la structure, le contexte et les conditions de l'action agiraient seuls sur l'acteur *à ses dépens*). Comme il s'agit du modèle retenu pour cette recherche, les finalités subjectives des enseignants seront examinées de façon prospective, c'est-à-dire en tant qu'organisateur conscient de l'action des enseignants et de leurs choix de pratiques. Le modèle théorique postulant également que la finalité peut être disponible à l'acteur dans sa conscience discursive, il est possible d'y accéder par entretiens semi-dirigés³.

L'entretien semi-dirigé dont il est question ici s'inscrit dans une perspective de savoir construit par l'« interaction verbale animée de façon souple par le chercheur » (Savoie-Zajc, 2009, p. 340). Un entretien dirigé ou structuré présuppose qu'il y a un nombre fini de possibilité de réponses ou de modes de réponse, ce qui ne pourrait être le cas dans la situation qui concerne la présente recherche. De plus, l'entretien semi-dirigé offre l'avantage de révéler la trame culturelle qui sous-tend le discours des sujets (Blanchet, 2000), un avantage considérable lorsqu'il s'agit de cerner les relations entre un agent et la structure sociale qui balise/habilite son action. Selon Angermüller et ses collègues (2007, p. 40), les acteurs interrogés dans l'entretien « livrent des traces et des indices des phénomènes sociaux dont ils sont partie

³ Voir en Annexe B le *Schéma d'entrevue*

prenante » qu'il est possible de retrouver dans des sources indépendantes des acteurs. L'entretien analysé dans cette optique sociale et extrasubjective permettrait ainsi d'accéder aux manifestations de la dynamique entre l'acteur et la structure sociale.

Comme le but est d'aborder la dimension téléologique des pratiques enseignantes, les thèmes généraux qui ont été explorés avec les enseignants d'histoire se situent au plan de la finalité de l'apprentissage et de l'enseignement de l'histoire et du profil de sortie idéal souhaité par les enseignants interrogés (voir l'opérationnalisation de ce volet de la recherche dans le schéma d'entretien, en annexe 2). L'entretien a cherché ainsi à faire émerger de la conscience discursive des enseignants *le sens social* qu'ils donnent à l'histoire comme domaine d'apprentissage scolaire. Il s'agit d'un phénomène complexe, qui relève à la fois de dimensions axiologiques, politiques, idéologiques et sociales. En ce sens, l'entretien semi-dirigé offre au chercheur un accès privilégié à un cadre subjectif qui n'est pas observable (les motifs, les intentions) et aux tensions et contradictions qui animent un agent négociant le sens de sa pratique sociale entre le subjectif et le normatif (Giddens, 1979).

Les entretiens semi-dirigés ont été réalisés de façon individuelle, dans le cadre de journées pédagogiques au mois d'août et de septembre 2010, auprès des enseignants sélectionnés lors de la première étape de cueillette de données. L'importance du moment de l'entretien est à considérer, car « ce qui a été entendu au cours de l'entretien dépend du moment où la question a été posée et de l'état d'esprit de l'interviewé » (Savoie-Zajc, 2009, p. 341). C'est la raison pour laquelle les enseignants ont été interrogés au début de l'année scolaire, un moment où les facteurs contextuels souvent perçus comme obstacles à l'atteinte des finalités sont moins présents.

Analyse des données

Une analyse thématique (Paillé & Mucchielli, 2003) des retranscriptions des entrevues a été réalisée, par codification ouverte, afin de permettre l'émergence des multiples facettes de la dimension téléologique des pratiques enseignantes. L'analyse thématique permet de réduire les données qualitatives aux éléments fondamentaux des propos des répondants ou des textes, regroupés sous forme de « thèmes » représentatifs du corpus des données.

Les transcriptions des entretiens ont été traitées avec le logiciel ATLAS TI, en deux séquences. Un premier traitement de quatre entrevues (première séquence) a permis de repérer des thèmes pertinents en lien avec la problématique, qui ont été codés *in vivo* (dans les mots des enseignants). Ces thèmes ont ensuite été examinés afin de relever les récurrences et les rapprochements qui ont permis de les regrouper en familles de thèmes (*code family*). Les trois dernières entrevues ont été analysées à l'aide de ces thèmes. Certains thèmes ont été ajoutés, bien qu'ils correspondaient tous à des familles de thèmes établies dans le cadre de l'analyse de la première séquence.

Chaque entrevue a été revue à la lumière de l'arbre thématique final et synthétisée sur le plan thématique – par thèmes et sous-thèmes accompagnés des citations-clés - afin de constituer le portrait de chacun des cas, en premier lieu, puis la seconde colonne de la matrice structurale qui a servi à la comparaison des cas. Les citations-clés visent à augmenter la fiabilité des données et assurer que le lecteur puisse suivre les fondements et le déroulement de l'analyse à partir des données de base. Il s'agit d'une chaîne de preuves, selon Yin (2003) où les citations servent de preuves de base.

3.4.2.3 Pratiques enseignantes en salle de classe : observations via vidéoscopie

L'observation des pratiques

Selon Bru (2002), l'observation directe disposerait d'une exclusivité méthodologique dans l'étude des comportements des enseignants en salle de classe. Afin d'éviter de ne cueillir que des pratiques déclarées, qui ont le potentiel de s'éloigner des pratiques effectives par recherche de désirabilité sociale de la part des enseignants répondants, l'observation demeure une procédure indispensable. Cependant, Donnay et Charlier (2002, p. 79) soulignent les limites de l'observation directe au plan de la subjectivité perceptive

« Cette facette de la subjectivité humaine [...] est étroitement liée aux limitations et biais inhérents à l'équipement sensoriel et au traitement des informations de celui qui reçoit les informations envoyées par *le monde*. Les sens, [...] l'état physiologique, etc. sont autant de filtres pré-traiteurs du réel. Certaines prothèses technologiques avec toutes les formes d'amplification et de stockage d'informations peuvent atténuer le handicap perceptif. »

Ils proposent ainsi d'atténuer l'impact de ce filtre par la vidéoscopie. Celle-ci, bien que « jamais neutre, joue un rôle important en éducation, surtout dans sa fonction de contrôle par les faits enregistrés [...] Chaque fois que je repasse la bande, je vois des choses qui m'avaient échappé » (Donnay & Charlier, 2002, p. 79). Cette approche comporte des avantages indéniables dans le cadre d'une recherche sur les diverses composantes des pratiques enseignantes, dont certaines, telles les conditions contextuelles des pratiques, pourraient échapper à l'observation directe. Pour Rissoan (2004, p. 29), la vidéoscopie permet de plus de « rendre compte d'attitudes tellement incorporées et devenues "naturelles" qu'elles sont difficilement objectivables dans un discours, tels que l'apprentissage et la transmission de savoir et de savoir-faire ». De telles attitudes caractérisent en effet les pratiques enseignantes et exigent que l'on puisse soumettre à plus d'une séquence d'observation le même moment observé.

La caméra ne peut tout voir, cependant et elle se rapproche en ceci d'une question dans un schéma d'entrevue : la vidéoscopie et l'analyse qui en est faite est un regard posé selon un angle d'entrée précis, celui de la problématique. Elle construit le regard qu'elle pose sur les dimensions retenues et par l'exclusion des autres dimensions qu'elle fera taire. C'est la raison pour laquelle un protocole d'observation est indispensable pour éviter que ce regard ne s'éclate et que, cherchant à tout voir, il n'arrive à voir que très peu et que ce qui semble digne, spontanément, du regard du caméraman (Rissoan, 2004, p. 31). Le protocole d'observation, en identifiant les unités d'observation *a priori*, dirige le regard vers les éléments considérés pertinents à observer selon la problématique : quels acteurs, dans quels lieux, avec ou sans déplacements, à quels moments.

Pour chacun des cas, deux périodes de 75 minutes ont été observées par vidéoscopie. Il importait de cibler deux situations d'enseignement-apprentissage traitant de réalités sociales différentes afin de comprendre la relation entre le contenu historique et le choix des moyens par les enseignants (Audigier, 2002).

L'unité d'observation principale était constituée des pratiques enseignantes sous formes d'activités observables, identifiées comme « variables » d'action inspirées de la typologie de Bru (1991) et de l'observation ethnographique de Spradley (1980) pour les dimensions qui touchent l'activité corporelle. Le modèle de Bru comporte trois types de variables : les variables didactiques, en lien avec la gestion du contenu disciplinaire, les variables pédagogiques, en lien avec la gestion des interactions en salle de classe, ainsi que les variables d'organisation pédagogique, associées à la configuration de l'espace, des acteurs et du temps (Figure 3.2). C'est à chacun de ces types de variables que s'ajoutent les dimensions relatives à l'*espace* occupé par les enseignants, la relation qu'ils entretiennent aux *objets* de la classe sur le plan corporel, les *actes* physiques, la relation entretenue au *temps*, ainsi que le comportement *affectif* (« feeling » selon Spradley). Il importait conséquemment de

pouvoir suivre l'enseignant et avoir une vue d'ensemble de la classe. Une caméra fixe ne pouvant suivre l'enseignant dans ses déplacements en salle de classe, une assistante de recherche a été chargée de filmer l'enseignant à l'aide d'une caméra sur trépied. Cette assistante de recherche remettait à l'enseignant une fiche signalétique portant sur la séance enregistrée et permettant d'identifier les intentions pédagogiques et les moyens identifiés pour les atteindre.

Activité corporelle : espace, objets, actes, temps, affect

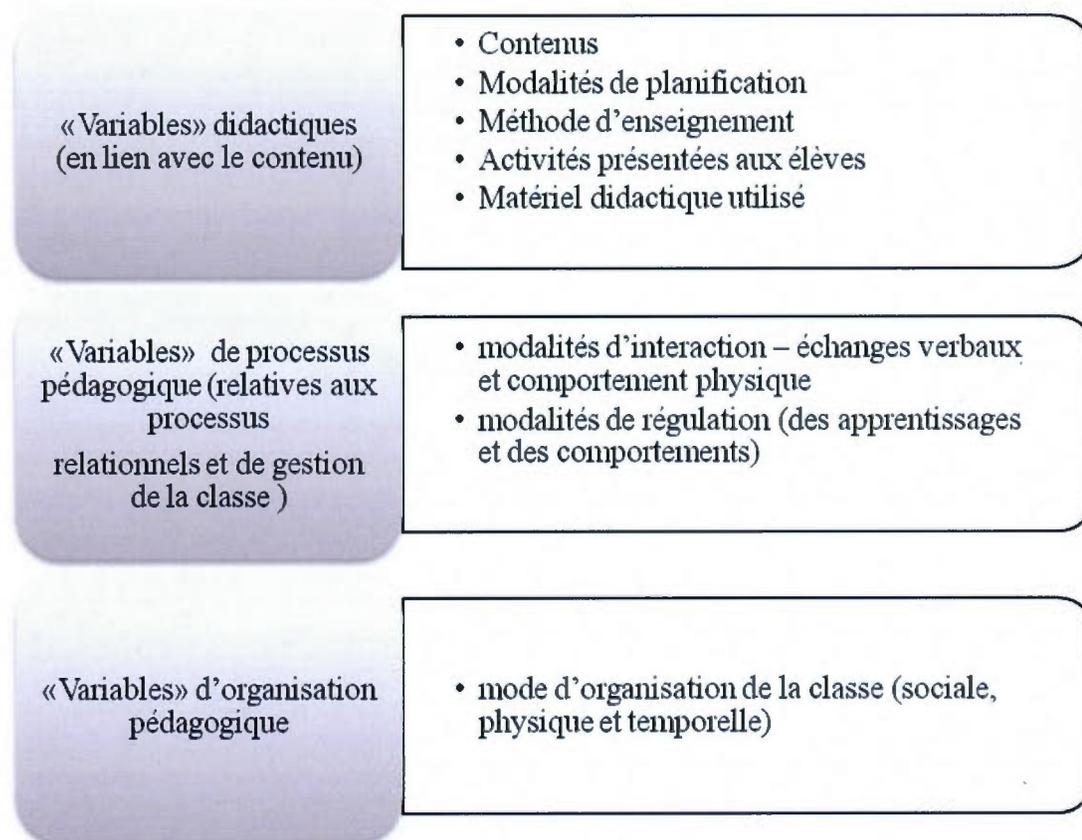


Figure 3. 3 Observations des pratiques enseignantes : variables d'action observées (selon Bru, 1991 et Spradley, 1980)

Analyse des données

Les périodes d'enseignement ont été enregistrées en format WAV (format audiovisuel numérisé) et transférées comme documents dans le logiciel ATLAS TI. Chaque segment codé correspond ainsi à une séquence temporelle tenant lieu de citation, constituant une unité de sens (Tesch, 1990). Ces segments ont été découpés selon l'activité de l'enseignant et soumis à une analyse de contenu.

Bien qu'habituellement associée à l'analyse de textes ou de corpus discursifs, l'analyse de contenu est également déployée en sociologie, dans les recherches sur les

pratiques sociales (Rémy & Ruquoy, 1990, p. 165). « Le recours à l'analyse de contenu en sociologie [dans l'observation des pratiques] est sans doute fondé sur l'hypothèse de l'homologie des principes qui organisent les comportements verbaux et non verbaux. »

Un premier visionnement des périodes d'enseignement enregistrées visait à assurer une perception globale des périodes d'enseignement. Un second visionnement a permis d'identifier et de coder les segments correspondant aux « variables » d'action.

Un troisième visionnement a permis de qualifier chacune de ces « variables » à la lumière du cadre conceptuel. Ainsi, un code « méthode d'enseignement » pouvait par exemple être codé « enseignement par exposé magistral » ou « apprentissage coopératif » ou le code « mode d'organisation sociale » pouvait être qualifié de « élèves en dyade » ou « élèves seuls, en rangs ». Enfin, les variables ont été codées de façon binaire, comme plus ou moins habilitante pour a) l'atteinte des finalités subjectives et b) le développement d'une position épistémologique analogue au profil épistémologique de l'enseignant. Un tableau synthèse a pu être généré pour chacun des cas, dressant ainsi le portrait des pratiques enseignantes de chacun des enseignants sur le plan des « variables » d'action et au regard du cadre subjectif (téléologique et épistémologique) (Figure 3.3). Ces portraits ont ensuite été synthétisés par « variable » et quant aux relations entretenues au cadre normatif (relation d'habilitation et de cohérence). Ces synthèses ont constitué la troisième colonne de la matrice structurale.

Limites de l'observation des pratiques par vidéoscopie

Bru (2002, p. 70) a vite fait de souligner que, bien qu'elles en soient plus proches que les pratiques déclarées, « les pratiques observées ne sont pas toujours assimilables aux pratiques habituelles d'un enseignant, ce sont seulement des pratiques constatées

sous les conditions de l'observation ». Le fait de se savoir sujet de l'observation peut porter l'enseignant à modifier ses pratiques, le moment de l'observation peut être soumis à des conditions contextuelles inhabituelles, ce qui réduirait la représentativité des observations. De plus, l'observation ne permet de voir que les comportements corporeux (qui incluent les comportements discursifs), tout ce qui se passe à l'intérieur de la personne observée reste invisible (Patton, 1983, p. 157).

3.4.3 Traitement et analyse des données

Le corpus des données est constitué de quatre sous-unités d'analyse, dont les données ont été cueillies distinctement, formant le « bloc » du système des pratiques enseignantes (unité principale) : des formes d'activités corporelles et mentales, des objets, des savoirs et savoir-faire (Reckwitz, 2002; Swidler, 2001). L'analyse des cas a eu lieu en deux temps, la première individuelle et descriptive, la seconde comparative, structurale et compréhensive. Les étapes d'analyse sont présentées dans la Figure 3.3.

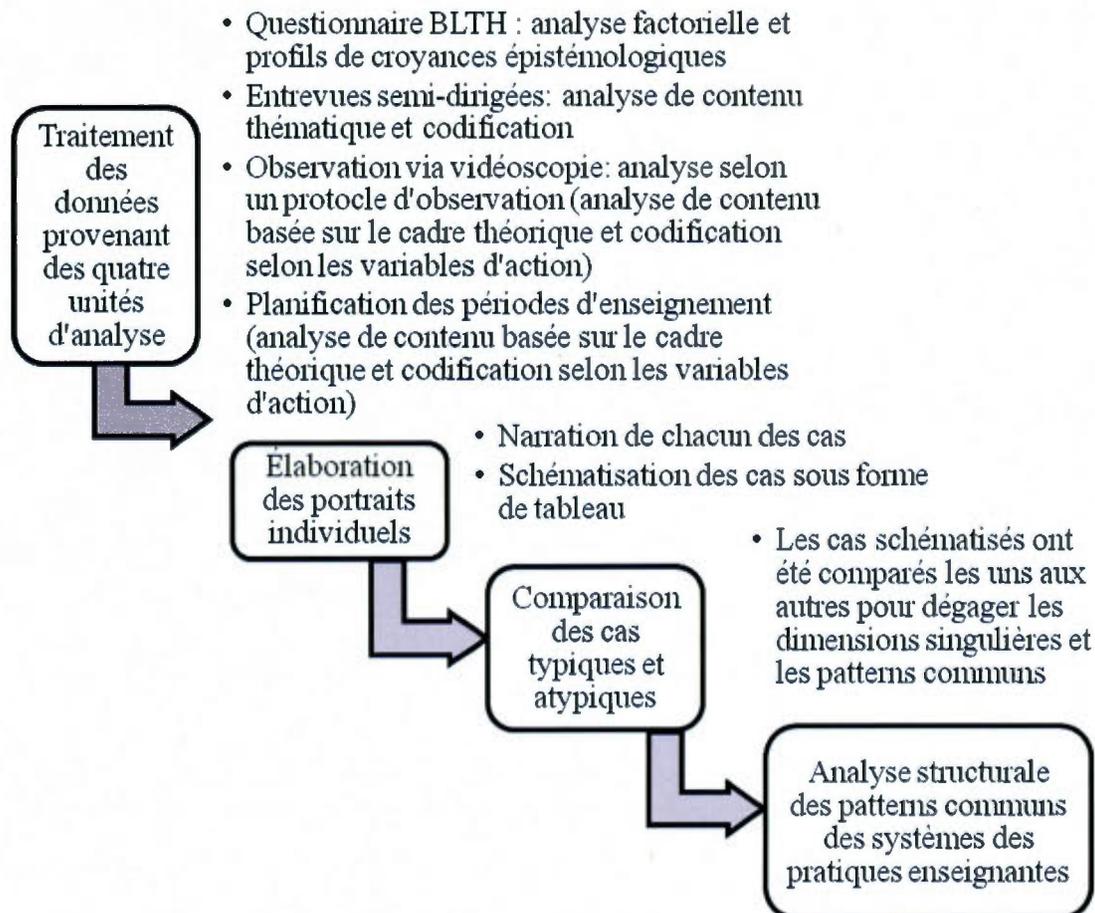


Figure 3. 4 Étapes d'analyse des données

3.4.3.1 Premier mouvement d'analyse : le portrait individuel de chaque cas

Chacune de ces unités a été soumise à une analyse préliminaire, favorisant la condensation des données selon les thèmes pertinents au regard de la problématique, pour chacun des cas. Ces analyses préliminaires ont permis d'élaborer le portrait singulier de chaque cas. Les relations entre chacune des sous-unités d'analyse composant l'unité principale du système des pratiques enseignantes ont été examinées de façon binaire, c'est-à-dire comme habilitante ou non-habilitante, cohérente ou non-

cohérente. Ces portraits ont été synthétisés sous forme de matrice relationnelle (Figure 3.4).

Cas X

Données sociodémographiques et de formation professionnelle

- âge
- formation initiale
- formation continue
- années d'expérience

	Profil épistémologique	Finalités poursuivies	Pratiques enseignantes
	<ul style="list-style-type: none"> • Croyances quant à la nature des savoirs historiques • Croyances quant au rapport aux savoirs 	<ul style="list-style-type: none"> • Finalités de son enseignement • Idéal-type 	<ul style="list-style-type: none"> • Variables d'action (didactique, de processus pédagogique, d'organisation pédagogique)
Profil épistémologique		Relation d'habilitation	Relation d'habilitation
Finalités poursuivies	Relation de cohérence		Relation d'habilitation
Pratiques enseignantes	Relation d'habilitation	Relation d'habilitation	

Figure 3.5 Portrait synthétisé

3.4.3.2 Deuxième mouvement d'analyse : la synthèse comparative

Les portraits schématisés des cas considérés typiques selon les résultats des recherches recensées ont ensuite été comparés entre eux afin de dégager les patterns communs de pratiques enseignantes et d'identifier les caractéristiques singulières de chacun des cas (Yin, 2003, p. 134). La même comparaison a été effectuée pour les cas atypiques. Ce qui était commun aux cas typiques a ensuite été comparé à ce qui était commun aux cas atypiques.

Une synthèse comparative a ainsi été dégagée.

3.4.3.3 Troisième mouvement d'analyse : analyse structurale

Compte tenu de la nature partagée des patterns de pratiques, qui pourraient s'avérer d'une configuration de phénomènes macroscopiques, un second niveau d'analyse, plus global, a paru nécessaire.

Parmi les options d'analyse de contenu sociologique pour l'analyse globale des systèmes des pratiques enseignantes, l'analyse structurale de Lévi-Strauss (1958), dans sa forme identifiée par Paillée et Mucchielli (2003) comme analyse situationnelle phénoménologique et structurale correspond le mieux à la fois à la problématique, au cadre conceptuel et à la nature des données.

La méthode d'analyse structurale vise à comprendre les relations qu'entretiennent les facteurs culturels avec la constitution de « zones d'autonomie et de contrainte » des acteurs sociaux (individus ou groupes) et de leur action (Ruquoy, 1990, p. 95), c'est-à-dire quels rapports les acteurs entretiennent avec la structure sociale (culture) et comment, par leurs actions, ils reproduisent ou modifient cette structure. Avec l'analyse structurale, le chercheur se concentre sur les schèmes fondamentaux

partagés par des individus dans un champ d'action ou de pratiques comme manifestation de la culture – « la manière collective de définir le possible, le légitime, le normal; elle est constituée d'un stock d'idées, de valeurs, orientant subjectivement les conduites » (Ruquoy, 1990, p. 95). Ces schèmes agissent comme principes d'ordonnement de la réalité selon des logiques culturelles globales et sont de nature latente et surtout inconsciente. Cette possibilité de trouver dans l'action des acteurs les logiques culturelles globales appert particulièrement appropriée pour comprendre les patterns communs et persistants des pratiques enseignantes, qui ne correspondent ni à la formation pédagogique, ni aux pratiques disciplinaires de référence. Dans sa conception de la structure comme re/produite dans les rapports qu'entretiennent divers éléments de la vie sociale entre eux, l'analyse structurale se situe en accord avec les postulats de la théorie de la structuration de Giddens (1979) et du système des pratiques enseignantes comme pratiques sociales.

L'analyse structurale des textes présuppose la mise en relation d'éléments du discours, selon un postulat premier de binarité, de disjonctions dans les matériaux discursifs et un second postulat de relations d'analogies, d'implication, d'opposition, de hiérarchisation. La mise en relation des matériaux permet ainsi de dégager leur forme commune. Cette méthode d'analyse comporte toutefois des limites dans le cadre de cette recherche, puisqu'elle s'arrête au texte comme matériau d'analyse. La possibilité qu'offre la méthode d'analyse situationnelle phénoménologique et structurale (Paillé & Mucchielli, 2003) d'analyser les pratiques comme blocs composés de dimensions interreliées et de contraster les cas à partir de ces composantes comme ensemble indissociable a mené à la sélection de cette méthode pour l'analyse globale.

L'analyse situationnelle phénoménologique et structurale est analogue à l'approche structurale, mais elle s'opère sur « des cas décrivant des actions en situation [...] ayant lieu dans des situations structurellement semblables » (Paillé & Mucchielli,

2003, p. 87). Elle est à cet égard appropriée pour une étude multi-cas portant sur des actions (et pratiques) d'acteurs dans des situations typiques. L'acteur est dans ce cas un « être confronté à des situations typiques » qui agit afin de résoudre les problèmes de ces situations (Paillé & Mucchielli, 2003, p. 87). Le sens de l'action pour les acteurs sociaux se trouvant dans des situations analogues peut être inférés par l'analyse situationnelle phénoménologique et structurale. La visée de cette analyse est la même que dans le cas de l'analyse structurale classique, c'est-à-dire saisir les logiques culturelles globales de l'action des pratiques. Dans le cadre de cette recherche, les acteurs sont des enseignants dont les schèmes correspondent à des logiques culturelles globales et les situations vécues par tous les acteurs sont celles ciblées par la recherche, soit les situations typiques auxquelles sont confrontés les enseignants d'histoire : situer les buts de son enseignement, planifier cet enseignement et le piloter en salle de classe, tout en tenant compte, évaluant, s'appropriant les structures normatives de l'école.

Cette méthode d'analyse comporte six étapes, adaptées de Paillé et Mucchielli (2003, p. 87):

1. recueil d'un ensemble de cas;
2. sélection de cas par grandes catégories a priori analogues (enseignants d'histoire ayant des profils de croyances épistémologiques typiques et atypiques);
3. décomposition des cas en micro-situations analogues communes à chacun des cas;
4. description des micro-situations dans une matrice (tableau), en colonnes, afin que la lecture de chaque cas soit horizontale, par rang;
5. analyse des colonnes, pour en tirer le sens et dégager les patterns communs et les logiques culturelles sous-jacentes;
6. analyse globale de l'ensemble des colonnes pour tirer le sens général de la conduite des acteurs dans ces situations.

Ainsi, la première micro-situation est associée au positionnement épistémologique des enseignants, alors que la seconde est associée à la formulation de finalités subjectives et d'un idéal-type. La quatrième micro-situation est celle de la planification d'une période ou d'une séquence d'enseignement et la troisième, celle du pilotage de cette séquence dans la classe. La cinquième micro-situation est celle de l'interprétation du cadre normatif telle qu'elle transparait dans les relations qu'entretiennent ces quatre dimensions des pratiques enseignantes avec le cadre normatif.

3.5 Critères de qualité de l'étude de cas

Selon Yin (2003), il est possible de soumettre l'étude multi-cas aux mêmes critères de qualité que tout autre type de recherche empirique, soit la validité de construit, la validité interne et externe, ainsi que la fidélité. Compte tenu des choix paradigmatiques, des objectifs de recherche et de l'utilisation de méthodes de collecte de nature qualitatives, ces critères de qualité ne peuvent tous être appliqués à cette étude. Le critère de validité de construit est retenu, car il est possible d'assurer la cohérence conceptuelle des dimensions ciblées, des outils utilisés et des données. Il est possible d'y ajouter les critères de scientificité présentés par Pourtois et Desmet (1988). Le Tableau 3.3 présente les stratégies déployées pour assurer la qualité et la scientificité de cette recherche.

Tableau 3. 3
Critères de scientificité

Critères	Nature	Stratégies utilisées dans le cadre de cette recherche
Crédibilité	Assure l'exactitude des relations établies	<ul style="list-style-type: none"> • Collecte de données nombreuses, de perspectives multiples • Références à des matériaux objectifs (documents) • Triangulation des sources et des méthodes • Confrontation de l'interprétation au matériel référentiel de base (théorique)
Transférabilité	Offre la possibilité d'aborder d'autres cas et/ou contextes à la lumière des résultats	<ul style="list-style-type: none"> • Échantillonnage théorique (pertinence des caractéristiques des sujets choisis) • Appel à des cas typiques et atypiques • Prise en compte des structures sociales et de l'identité des sujets
Fiabilité	Assure l'indépendance des analyses par rapport aux <i>a priori</i> du chercheur	<ul style="list-style-type: none"> • Triangulation interne du chercheur • Transparence du chercheur quant à ses choix

(adapté de Pourtois et Desmet, 1988)

3.6 Considérations déontologiques

Les participants à cette recherche ont été recrutés par le truchement des directions d'établissements scolaires rencontrées par la chercheuse. Les objectifs, le déroulement et le formulaire de consentement éclairé ont d'abord été présentés aux

directions qui pouvaient ensuite décider si elles donnaient la permission à la chercheuse de présenter la recherche aux enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté au deuxième cycle (Annexe C). Les directions qui ont donné la permission de procéder à la recherche ont ensuite organisé une rencontre avec les enseignants lors d'une journée de concertation disciplinaire. Les objectifs, le déroulement de la recherche et le formulaire de consentement éclairé ont ensuite été expliqués par la chercheuse aux enseignants.

3.6.1 Le rapport à l'autre

La recherche sociale implique nécessairement l'interaction entre des sujets connaissant et pensant. L'éthique, dans ce contexte, repose d'abord sur le dialogue comme rapport à l'autre et la reconnaissance de cet autre comme interlocuteur valable (Martineau, 2007). Seuls les enseignants peuvent exprimer le sens qu'ils donnent à leurs pratiques et au cadre normatif de l'institution scolaire. Il importe ainsi d'assurer que la recherche prend en compte leur voix et rende le plus fidèlement possible les propos qu'ils auront tenus lors des entrevues et dans le cadre des pratiques filmées. Pour ce faire, le portrait individuel de chacun des participants lui a été présenté de façon abrégée (Savoir-Zajc, 2004). Les participants pouvaient indiquer s'ils étaient satisfaits du portrait ou s'ils recommandaient des changements.

La tenue du journal de bord de la chercheuse a servi à documenter les échanges et le contexte scolaire de chacun des participants afin de tenir compte des conditions de leurs pratiques.

3.6.2 Consentement libre et éclairé

Par ailleurs, afin d'assurer la participation éclairée à chacune des étapes de la recherche, les participants ont été informés par écrit des objectifs de la recherche, de son déroulement et de leurs droits comme participants.

3.6.3 Le respect de la vie privée et de la confidentialité

L'anonymisation a été assurée, car chaque participant à la recherche s'est vu attribuer un numéro. Seule la chercheuse avait la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. De plus, les renseignements sont conservés dans un classeur sous clef situé dans un bureau fermé. Les résultats de la recherche ne permettent pas d'identifier les participants, leur école, ou même leur commission scolaire. Tous les renseignements personnels, ainsi que toutes les données d'entrevues et les observations filmées seront détruits après une période de cinq ans.

Afin de respecter l'anonymat des élèves qui étaient dans la classe au moment des vidéoscopies, ces derniers ont été filmés de dos et leur présence sur film a été brouillée avec un logiciel d'édition vidéo. Il est ainsi impossible de distinguer les élèves dans la bande vidéo. La confidentialité des échanges avec ces élèves a également été assurée de cette façon.

3.6.4 Le rapport à soi comme chercheur

L'éthique de recherche dans le rapport à soi comme chercheur, définie par Gohier (2004, p. 13) comme « réflexion sur soi, sa perception du monde, ses valeurs », doit mener le chercheur à identifier le bien-fondé et les retombées de la recherche, ainsi que les règles d'ordre éthique qui guident son action. C'est dans cette perspective que le paradigme interprétatif de la recherche est explicité et que son déroulement a été

soumis à un examen critique sur le plan de la congruence entre valeurs, paradigme et action. Le journal de bord de la chercheuse, juxtaposé au cadre théorique, a servi à cet examen critique.

3.7 Synthèse des choix méthodologiques

Cette recherche vise la production de portraits individuels d'enseignants, de leur système subjectif et de leurs pratiques et des relations que ces dimensions entretiennent avec le Programme de formation de l'école québécoise, ainsi qu'une synthèse comparative contrastant ces pratiques, dimensions subjectives et relations avec la structure d'enseignants ayant des perspectives épistémologiques différentes. Cette comparaison permettra de décrire les dimensions du système des pratiques qui sont partagées et d'où émergent des patterns et des logiques culturelles.

Altet (1996) souligne deux fonctions de l'analyse des pratiques enseignantes: une fonction opératoire qui vise une plus grande maîtrise et efficacité de l'intervention pédagogique et une fonction théorique de production de savoirs sur les processus et leur fonctionnement qui devrait déboucher sur un modèle d'intelligibilité des pratiques observées. Une troisième fonction traverse ces deux premières et concerne la formation des praticiens. La présente recherche vise les deux dernières fonctions. Il est souhaité que la description des relations entre les dimensions épistémologique et téléologique des pratiques enseignantes des enseignants d'Histoire et éducation à la citoyenneté du deuxième cycle du secondaire et les finalités du programme de formation éclaire la compréhension des processus qui organisent les pratiques enseignantes, particulièrement dans un contexte de renouvellement curriculaire. Enfin, l'influence des croyances épistémologiques et des finalités subjectives poursuivies par les enseignants sur leurs pratiques et sur la reproduction de la structure normative

pourrait servir de piste à la formation pratique dans une perspective de changement systémique.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats de l'étude multicas en trois temps. Dans un premier temps, des portraits individuels des cas regroupés en catégories les situant comme typique, plutôt typique ou atypique au regard de leur position épistémologique sont proposés. Dans un deuxième temps, une synthèse comparative permet de dégager les patterns communs au système des pratiques enseignantes des sept cas étudiés. Enfin, dans un troisième temps et selon un registre d'interprétation plus général, une analyse structurale de ces patterns vise à décrire les rapports qu'ils entretiennent avec la structure sociale.

Les résultats des répondants aux *Questionnaire sur les croyances relatives à l'apprentissage et à l'enseignement de l'histoire* ont permis la sélection de sept cas. Parmi ces derniers, deux avaient un profil épistémologique tout à fait objectiviste/réaliste/de reproduction (score médian global de moins de 3,0), deux avaient un profil plutôt typique (score médian global entre 3,0 et 3,5) et trois avaient un profil atypique (score médian global de 3,65 ou plus). Seuls trois enseignants ne présentaient aucune dissonance entre les deux dimensions des croyances épistémologiques, c'est-à-dire que seuls trois profils comportaient des positions épistémologiques cohérentes sur le plan de la nature du savoir et des rapports aux savoirs. Les données cueillies dans le cadre des entrevues tendent toutefois à expliquer la dissonance chez les autres cas par la différence dans la formulation des

items selon la dimension examinée, les enseignants ayant répondu aux énoncés portant sur les rapports aux savoirs selon leur évaluation des capacités et besoins des élèves.

Les finalités formulées par les enseignants pour leur enseignement convergent généralement en termes de finalités normatives (la réussite du cours). Cette catégorie de finalités s'ajoute aux catégories de la typologie d'Audigier (1995), présentée dans le cadre théorique, qui inclut les finalités patrimoniales et culturelles, les finalités intellectuelles (y compris développementales) et critiques, ainsi que les finalités pratiques. Cette typologie a été retenue pour catégoriser les finalités énoncées, en raison de la validité d'ajustement du construit conceptuel (toutes les finalités énoncées par les enseignants correspondent à une de ces catégories) et du potentiel d'analyse des liens entre finalités et pratiques enseignantes spécifiques au domaine de l'histoire. Le profil de sortie identifié comme idéal par les enseignants a quant à lui été catégorisé selon la typologie citoyenne de Westheimer et Kahne (2004), également présentée dans le cadre théorique.

Les pratiques enseignantes observées ont été analysées en fonction des « variables » praxéologiques identifiées par Bru (1991). Elles comprennent en premier lieu l'organisation et les processus pédagogiques, qui ont été catégorisées selon leur rapprochement au pôle soit magistrocentré, soit pédocentré. Elles incluent, en deuxième lieu, les variables didactiques relatives à la gestion des contenus disciplinaires, catégorisées dans une perspective épistémologique en fonction de la conception de la nature du savoir et des rapports aux savoirs véhiculée par leur traitement et leur mise en forme par l'enseignant. Ces variables incluent également le traitement des savoirs historiques dans le matériel didactique. En troisième lieu se trouvent les méthodes d'enseignement, qui ont été catégorisées selon qu'elles se situent dans une perspective transmissive ou de construction active des apprentissages, puis qualifiées à la lumière des gestes didactiques posés par les

enseignants. En dernier lieu, enfin, se trouvent les activités proposées aux élèves, également catégorisées de façon binaire selon la logique qui les sous-tend, soit de reproduction, soit de construction de savoirs.

Des relations théoriques de cohérence et d'habilitation⁴ entre les trois dimensions du système des pratiques enseignantes – épistémologique, téléologique et praxéologique – ont également pu être formulées. Il importe de noter toutefois que ces relations ne peuvent être confirmées sans données relatives aux effets des pratiques sur les élèves, qui ne faisaient pas l'objet de cette recherche. Les relations demeurent conséquemment hypothétiques.

Les portraits de ces sept cas sont présentés de façon synthétique dans les sections 4.1 à 4.3. Le nom des enseignants a été modifié afin d'assurer l'anonymat.

Une synthèse comparative permet ensuite d'identifier les éléments des pratiques enseignantes partagés par tous les enseignants, puis ceux qui caractérisaient les enseignants selon leur profil. Une analyse des relations qu'entretiennent ces éléments partagés avec la structure scolaire (le curriculum et l'institution), la structure savante (disciplinaire) et la structure sociale implicite est ensuite présentée en termes de relations de cohérence, d'habilitation, de reproduction ou de transformation.

⁴ Il importe de noter que les termes « habilitant » et « habilitation » sont issus de la théorie de la structuration de Giddens (1979) qui sert de fondement conceptuel à cette recherche. Ils réfèrent aux conditions structurelles ou subjectives qui offrent des possibilités d'action aux agents.

4.1 Les cas typiques

4.1.1 Cas 1 : Éric

Détenteur d'un baccalauréat en histoire et d'un certificat en pédagogie, Éric enseigne l'histoire depuis 19 ans. Il enseigne depuis 12 ans l'histoire nationale, en troisième et quatrième secondaires. Dans le cadre de l'implantation du nouveau curriculum, il a suivi une formation du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, puis a décidé de poursuivre ce qu'il faisait *avant* le renouveau pédagogique « ...*parce que ça marche... mes élèves réussissent bien, c'est la même histoire, il n'y a rien qui a changé depuis l'ancien programme* ». Il intervient auprès d'élèves du cheminement « régulier ».

4.1.1.1 Croyances épistémologiques relatives à l'histoire

L'histoire comme ensemble de faits objectifs prédéterminés découverts par les experts et transmis par les enseignants.

Les résultats d'Éric au *Questionnaire sur les croyances relatives à l'apprentissage et à l'enseignement de l'histoire* indiquent qu'il se situe dans une position objectiviste/réaliste quant à ce qu'il croit être la nature du savoir historique (score moyen de 2,3 pour les items liés à cette dimension). Sa position relative à la seconde dimension, soit le rapport à entretenir aux savoirs, se situe également dans le pôle réaliste/de reproduction (score moyen de 1,3 pour les items de cette dimension). Il existe donc une cohérence entre les deux dimensions des croyances épistémologiques chez Éric, pour qui l'histoire n'est pas « une reconstruction d'événements passés fondée sur l'interprétation critique des preuves disponibles » (item 21) ni « le produit d'une méthode d'enquête rigoureuse » (item 22), car les historiens ne « construisent »

pas l'histoire (item 15), mais reproduisent plutôt un ensemble de faits et de vérités prédéterminés.

Pour accéder à ces faits et vérités, les élèves devraient « étudier plusieurs faits sur le passé et les mémoriser » (item 8) et les enseignants « s'assurer qu'ils connaissent les faits » (item 12). Il se dit toutefois plutôt en accord avec l'idée que « corroborer les preuves et identifier les sources sont des stratégies d'apprentissage importantes en histoire, mais seulement une fois que les faits sont maîtrisés » (item 2) et avec celle selon laquelle « la connaissance de la méthode historique est fondamentale tant pour les historiens que les élèves » (item 5). Ces réponses peuvent s'expliquer à la lumière de l'entrevue semi-dirigée, laquelle suggère que, pour Éric, la mise en œuvre de la méthode et de la pensée historiques n'est possible qu'une fois que les élèves auront maîtrisé les savoirs objectifs, qui ont préséance sur les savoirs méthodologiques.

Les réponses d'Éric, dans le cadre de l'entrevue semi-dirigée portant sur les finalités de l'enseignement-apprentissage de l'histoire, précisent son point de vue quant aux énoncés du questionnaire. Les « faits incontournables » de l'histoire seraient indispensables pour la construction identitaire des élèves, alors que la méthode historique leur serait inutile. C'est pourquoi il indique avoir répondu au questionnaire en fonction des besoins des élèves québécois.

Les élèves québécois, pour faire partie de la société, il leur faut vraiment des connaissances historiques. Alors dans le questionnaire, quand c'est écrit qu'il faut corroborer, regarder des sources qui disent pas la même chose, moi je me dis 'je n'ai même pas fait ça avant la fin de mon bac en histoire'... comment des jeunes de 14-15 ans seraient capables de le faire ? C'est pas de ça qu'ils ont besoin. Ils ont besoin de connaître l'histoire de leur pays.

Les réponses d'Éric aux items relatifs aux rapports à entretenir aux savoirs historiques recourent ainsi la question des finalités qu'il poursuit dans l'enseignement de l'histoire.

4.1.1.2 Finalités poursuivies dans l'enseignement de l'histoire

Normatives, patrimoniales et pratiques: qualification, formation d'un citoyen québécois personnellement responsable

1) Normatives

La finalité première d'Éric est la réussite du plus grand nombre d'élèves : « *C'est ça ma job, qu'ils passent* ». Outre le souci de réussite pour l'avenir des élèves, Éric serait également soumis à une menace de changement de tâche toujours présente, où la direction pourrait choisir d'assigner à l'enseignant dont les « statistiques » de réussite ne sont pas conformes aux attentes une tâche au premier cycle, perçue comme moins souhaitable par Éric: « *Quand ils passent pas, de toute façon, tu te le fait dire. Alors c'est important pour eux, mais aussi pour moi. Pas question que je retourne au premier cycle !* ».

2) Patrimoniales et culturelles

Éric conçoit une représentation partagée (et canonique) de l'histoire comme un élément de culture générale et québécoise indispensable. Pour lui, apprendre l'histoire, c'est devenir un citoyen *québécois* cultivé. Il se dit en accord avec les revendications de la Coalition pour l'enseignement de l'histoire, selon laquelle il faut « [...] apprendre l'histoire pour l'histoire comme telle, parce que ça fait partie de notre culture, c'est sa base [...] pas pour la trafiquer pour rencontrer les nouvelles visées du MELS ».

3) Pratiques (citoyenne/de reproduction)

La formation citoyenne, pour Éric, est donc à qualifier. Il s'agit de la formation d'un citoyen précisément québécois, qui se reconnaît dans l'histoire du Québec et dans les institutions qui en découlent, ce qui confère à cette finalité une dimension identitaire

et une fonction de reproduction/réification structurale. Un tel citoyen, selon le profil de sortie idéal d'Éric, se base sur sa connaissance de l'histoire du Québec pour voter, pour devenir membre d'un parti politique. Il s'agit d'un citoyen individuellement responsable, intéressé par les questions d'ordre public et informé pour prendre position.

Le but d'apprendre l'histoire, c'est de comprendre sa société pour y participer, pour voter, signer des pétitions [...] puisque pour agir en citoyen, il faut être bien informé, il faut connaître son histoire. Les gens qui connaissent bien leur histoire, ils ne votent pas comme ceux qui ne la connaissent pas... plus tu connais ton histoire du Québec, plus tu es souverainiste. Je le dis aux élèves, ça.

Face au programme de formation actuel, Éric se dit sceptique et aimerait un retour au programme précédent, du moins à sa philosophie, qu'il considère centrée sur la maîtrise des faits de l'histoire. Pour lui, les compétences disciplinaires axées sur le développement de la pensée historique et la formation citoyenne ne seraient pas utiles pour les élèves, « *qui ne seront pas des historiens de toute façon* » et constitueraient une perte de temps pour les enseignants qui « *sont pris pour les évaluer, les compétences. C'est long pour rien. La méthode historique, c'est pour les études universitaires, peut-être le CÉGEP. C'est pas réaliste pour des élèves du secondaire.* »

Ces finalités sont somme toute cohérentes avec les croyances épistémologiques d'Éric, la position objectiviste/réaliste étant plutôt habilitante pour l'adhésion à une représentation partagée de l'histoire du Québec, à une identité nationale homogène, à la réification des institutions et de la structure existantes et à la reproduction de « faits » à l'examen. Elle est toutefois moins habilitante pour le développement des compétences disciplinaires fondées sur la pensée et la méthode historique, ainsi que sur la construction d'une position raisonnée et argumentée.

4.1.1.3 Pratiques observées en salle de classe

Les deux périodes observées ont lieu dans des groupes de troisième secondaire du cheminement régulier. La réalité sociale abordée est celle de la formation de la fédération canadienne.

Organisation et processus pédagogiques

L'organisation et les processus des cours observés sont magistrocentrés et axés sur la transmission/reproduction des savoirs historiques. Divisés en trois parties, ils incluent une courte revue d'actualité (cinq minutes), suivie d'un exposé magistral narratif plus ou moins dialogué, de 55 minutes (Tutiaux-Guillon, 1998) et d'une courte activité de travail dans le cahier contenu d'une durée d'environ dix minutes.

Les élèves sont assis à leur pupitre pendant en moyenne 60 minutes de la période, pendant que l'enseignant livre son exposé et dirige tous les échanges, puis obtiennent la permission de se placer en dyade pour répondre aux questions qui leur sont assignées par l'enseignant dans le cahier-contenu. S'ils ont des questions relatives à la tâche, ils se déplacent vers l'enseignant, qui leur fournit les « bonnes » réponses ou leur indique où se trouvent ces réponses dans le cahier. L'enseignant joue par conséquent un rôle d'expert, de détenteur des savoirs, lequel est renforcé par son rôle de pivot dans l'organisation et les processus pédagogiques. Les contenus du matériel didactique ont le même statut d'autorité externe.

L'utilisation d'un diaporama pendant l'exposé donne le rythme au cours et permet une certaine gestion de l'intérêt des élèves, qui doivent être attentifs au récit afin de compléter les « notes trouées ». Il gêne toutefois les interactions, puisque les élèves n'ont pas le temps de réfléchir au récit, d'identifier des problèmes de compréhension ou de formuler des questions (entre 30 et 50 secondes par diapositive) et contraint l'enseignant à rester devant la classe. Cette position, comme son organisation et les

processus pédagogiques, est cohérente avec une méthode d'enseignement transmissive et magistrocentrée et habilitante pour les finalités de reproduction.

Variables didactiques

- Contenus : un récit unique composé de faits objectifs, transmis par l'enseignant

Les contenus sont abordés sous la forme d'un récit unique composé de « faits » « objectifs », suivant une trame événementielle chronologique et mettant en scène divers « personnages » historiques. Les contenus historiques sélectionnés correspondent aux contenus prescrits par le Programme de formation actuel pour la réalité sociale intitulée « La formation de la fédération canadienne » et sont de nature politique et économique. Les questions d'ordre social ne sont pas abordées et l'histoire du récit d'Éric semble découler de l'action de groupes monolithiques (les Canadiens-Français, « nous », « on », les Anglais ou les Britanniques) ou de « grands » personnages historiques (la reine d'Angleterre, par exemple) qui agissent en fonction de leurs intérêts ou qui sont contraints à des actions en fonction du rôle qu'ils occupent dans la société. L'explicitation des liens causaux n'a pas été observée.

Dans le cadre des cours observés, aucune référence à un historien, à des perspectives contradictoires ou au concept d'interprétation n'a été relevée. Aucune des diapositives qui appuient le récit de l'enseignant ne comporte de référence ou de source, de documents historiques ou de témoignages d'époque. Pendant les deux exposés observés, Éric n'a pas indiqué oralement quelles étaient les références ou les sources de son récit. Les textes du diaporama reproduisent les éléments du récit unique raconté aux élèves comme ensemble de faits objectifs et véridiques, émanant d'une autorité externe ou d'une vérité prédéterminée. Il est impossible pour eux de remettre ce récit, ces textes ou leurs contenus en question, ou encore de les

problématiser. Leurs rapports aux savoirs dans le cadre des cours observés se limitent à la reproduction du récit et des savoirs transmis.

- Méthode d'enseignement : exposé magistral narratif, parfois dialogué

Dans une perspective transmissive, l'exposé magistral narratif domine les deux cours observés. L'exposé est parfois dialogué par le biais de boucles interrogatives - qui se résument à la séquence question de l'enseignant/ réponse(s) de(s) élève(s)/ évaluation de la réponse par l'enseignant/ formalisation de la « bonne » réponse par l'enseignant/ apport de compléments d'informations, analogues aux boucles didactiques identifiées par Audigier et ses collègues (1996) et dont la fonction se résume à attirer l'attention et à vérifier la rétention des informations.

Éric raconte l'histoire à l'aide d'un diaporama constitué d'une iconographie de couleur et de textes « troués », composés par l'enseignant, où certains mots ont été remplacés par des espaces vides afin que les élèves les remplissent au fil de l'exposé. Pour ce faire, les élèves ont une copie papier des textes présentés à l'écran (un « cahier de notes » maison). Il existe ainsi une « bonne » réponse que l'enseignant révèle aux élèves qui la transcrivent dans leur cahier. Au fur et à mesure qu'il avance dans son récit, l'enseignant remplit oralement les « trous » des textes du diaporama. Le récit est parfois interrompu par des boucles interrogatives, lorsqu'Éric demande aux élèves d'anticiper le mot ou l'expression qu'ils devront placer dans le « trou » des notes. De telles questions servent peut-être à aider les élèves à formuler des hypothèses. La dimension « dialoguée » du cours est toutefois minime, puisque les élèves participent peu aux échanges. La majorité des élèves est centrée sur la tâche de prise de notes et à suivre le diaporama.

L'exposé magistral, bien qu'il exige que les élèves écoutent attentivement afin de pouvoir compléter les notes de cours, ne comporte aucun aspect susceptible de développer la pensée historique chez les élèves. Comme l'enseignant ne fait aucune

référence à la dimension interprétative de l'histoire ou aux opérations épistémiques qui y sont associées, il ne modélise pas ce mode de pensée.

- Activités proposées aux élèves : reproduction

Les activités proposées aux élèves s'inscrivent dans une perspective de reproduction cohérente avec le profil épistémologique de l'enseignant. Outre la reproduction de « faits » et la participation aux boucles interrogatives, les élèves complètent des exercices dans le cahier visant à organiser les informations « factuelles », à les formaliser comme discours officiel et à attirer leur attention sur les informations qui doivent être retenues.

Les pratiques enseignantes d'Éric, telles qu'observées, sont dans l'ensemble cohérentes avec ses croyances épistémologiques, puisqu'elles visent la transmission/reproduction de faits objectifs structurés en récit unique. Elles semblent toutefois peu habilitantes pour atteindre les finalités normatives qu'il s'est fixées. En ce qui concerne la qualification, par exemple, il semble peu probable que les élèves arrivent à maîtriser (voire mémoriser) la quantité d'informations qu'il leur présente dans les notes de cours. Par ailleurs, les élèves ne semblent pas avoir développé les compétences disciplinaires ou avoir été habilités à réaliser des tâches plus complexes comme celles qui se trouvent à l'examen ministériel, notamment la tâche d'interprétation de documents historiques. En ce qui concerne la formation citoyenne, la compréhension des enjeux d'actualité ne peut être facilitée par l'adoption d'une perspective historique, puisque les élèves ne sont pas appelés à développer cette dernière et aucun lien n'est établi entre l'actualité et les contenus historiques. Ces pratiques s'avèrent toutefois habilitantes pour l'adhésion à une représentation partagée de l'histoire et la construction d'une identité collective nationale, ainsi qu'à la reproduction des institutions et structures existantes.

4.1.1.4 Portrait synthétisé

Éric 40 - 50 ans. B.A. histoire Certificat en enseignement 19 ans d'expérience Une formation	Profil épistémologique (score moyen aux items de chaque dimension) 1. nature du savoir 2. rapport au savoir	Finalités poursuivies (adaptées d'Audigier, 1995) en ordre de priorité	Pratiques enseignantes (Bru, 1991) Organisation et processus : O/P Enseignement : E Activités proposées aux élèves : A
	1. Objectiviste/ réaliste (2,3) 2. réaliste/ de reproduction (1,3)	Normatives, Patrimoniales Pratiques (de reproduction)	O/P : magistrocentré E : Transmissif : exposé magistral narratif, parfois dialogué A: Reproduction : écoute active, notes, repérage
Profil épistémologique		H pour patrimoniales et pratiques NH pour normatives	Habilitant
Finalités poursuivies	Patrimoniales, pratiques C Normatives plutôt NC		Déterminantes
Pratiques enseignantes	H pour développer cette position chez les élèves	H pour patrimoniales, pratiques NH pour normatives	

* C = cohérence NC = non-cohérence H= habilitant NH= non-habilitant

4.1.2 Cas 2 : Sylvain

Sylvain enseigne l'histoire au secondaire depuis 16 ans. Il détient un baccalauréat avec une double majeure en histoire et en sciences politiques et un certificat en enseignement. Il a suivi de deux à trois formations, toutes offertes par la commission scolaire et portant sur les contenus du programme. Il enseigne aux élèves de troisième et quatrième secondaire du cheminement régulier.

4.1.2.1 Croyances épistémologiques relatives à l'histoire

L'histoire comme ensemble de faits reconstruits que les élèves doivent connaître.

Les réponses de Sylvain au *Questionnaire sur les croyances relatives à l'apprentissage et à l'enseignement de l'histoire* font état d'une certaine cohérence entre ses croyances relatives à la nature du savoir historique et celles relatives aux rapports à entretenir avec ce savoir. En ce qui concerne la première dimension, Sylvain conçoit les savoirs historiques de façon plutôt objectiviste/ réaliste (score moyen de 3,2 aux questions portant sur cette dimension), alors qu'il se situe dans une position nettement réaliste/de reproduction relativement aux rapports aux savoirs historiques (score moyen de 2,6 aux items portant sur cette dimension).

Sylvain se dit plutôt en désaccord avec l'idée que les historiens construisent l'histoire (item 15) et avec celle selon laquelle « Un récit historique est le produit d'une méthode d'enquête rigoureuse » (item 22). Il est toutefois plutôt d'accord avec l'énoncé 21 « L'histoire est une reconstruction d'événements passés fondée sur l'interprétation critique des preuves disponibles ». Le choix de ces réponses témoigne d'une certaine ambivalence quant à la nature des savoirs historiques, qui situe Sylvain

dans une conception de ces derniers entre construction et reconstruction, entre méthode d'enquête et interprétation critique.

Sur le plan des rapports à entretenir aux savoirs historiques, d'ailleurs, Sylvain s'est dit fortement en désaccord avec l'idée que « La connaissance de la méthode historique est fondamentale tant pour les historiens que les élèves » (item 5), mais plutôt en accord avec celle selon laquelle « Corroborer les preuves et identifier les sources sont des stratégies d'apprentissage importantes en histoire, mais seulement une fois que les faits sont maîtrisés. » Cet écart pourrait s'expliquer par un manque de compréhension de ce qui constitue la méthode historique, ou par le fait que Sylvain soit en accord avec l'idée que les élèves doivent d'*abord* « maîtriser les faits ». Dans le cadre de l'entrevue semi-dirigée, de plus, Sylvain a insisté sur l'importance pour les élèves de « se constituer un bon bagage de connaissances » sans lequel il serait selon lui impossible de mettre en œuvre quelque élément que ce soit de la pensée historique. Il indique également avoir répondu aux questions relatives aux rapports aux savoirs en fonction de ce qu'il considère possible pour les élèves de réaliser : « J'ai répondu en me demandant 'même mon meilleur élève, est-ce qu'il serait capable de le faire si je lui demandais?' » Ces réponses reflètent ainsi moins les rapports qu'il entretient lui-même aux savoirs historiques que ceux qu'il considère accessibles aux élèves.

4.1.2.2 Finalités poursuivies dans l'enseignement de l'histoire

Normatives, patrimoniales et culturelles, pratiques (de reproduction): qualification, construction identitaire, formation d'un citoyen québécois cultivé et participatif

1) Patrimoniales et culturelles

Sylvain considère que l'apprentissage de l'histoire sert à se situer dans le monde et dans sa société, en fixant des points de repère culturels et sociaux. Il est possible d'associer ce type de finalités à la construction identitaire et plus précisément, dans le cas de Sylvain, à la construction d'une identité nationale :

L'histoire du Québec, il faut la faire sienne. Peu importe d'où l'élève vient, comprendre comment le Québec s'est construit, c'est faire de ces origines de la nation et de la société québécoise ses propres origines. L'histoire, ça permet de répondre à la question « Qui es-tu ? », pour pouvoir répondre « Québécois » et savoir ce que ça veut dire [...]

L'histoire du Québec, selon Sylvain, permet aux élèves de comprendre les origines de caractéristiques qui seraient partagées par tous les Québécois, quelles que soient leurs origines et qui les définissent comme tels. Apprendre cette histoire pourrait contribuer à engager les élèves dans la sauvegarde de la culture québécoise, sachant que cette dernière est menacée. Cet engagement en faveur de la culture devrait, selon lui, mener à un engagement politique « Les élèves devraient savoir de quel côté ils se rangent, s'ils comprennent bien l'histoire ». Cela permettrait également aux élèves d'origines culturelles diverses de s'intégrer à la société québécoise grâce à de ces points de repères communs qui leur indiqueraient comment se comporter en société, « ce qui se fait, ce qui ne se fait pas et pourquoi, qu'est-ce qui explique que c'est comme ça ».

2) Pratiques (de reproduction)

Il s'agirait d'une formation citoyenne à long terme, puisque ces repères outilleraient les élèves pour une réflexion critique *éventuelle* sur les enjeux d'ordre politique, une fois leur formation secondaire complétée. Les élèves ne seraient en effet pas prêts, en quatrième secondaire, pour prendre position face aux divers enjeux. Ils manqueraient selon Sylvain de connaissances et d'expériences de vie, mais leur cours d'histoire devrait les sensibiliser à l'importance d'exercer leurs droits « comme le droit de vote » et de défendre les institutions publiques contre « les attaques anti-démocratiques ». Sylvain croit que l'apprentissage de l'histoire contribue au développement de l'esprit critique, à plus long terme et pas nécessairement dans le cadre du cours, mais plutôt comme effet secondaire qui se manifesterait plus tard dans la vie de l'élève. Il souhaite ainsi que ses élèves une fois adultes lisent les quotidiens, exercent leur droit de vote, militent au sein d'un parti politique, s'engagent pour défendre des causes sociales qui leur sont chères. Il est possible d'associer ce profil au citoyen participatif de la typologie de Westheimer et Kahne (2004).

3) Normatives

Sylvain rappelle toutefois que tous les enseignants d'histoire au deuxième cycle ont la même finalité prioritaire, soit la réussite du cours d'histoire. Les résultats sont étroitement surveillés, croit-il, par l'institution scolaire et par les médias, qui élaborent des palmarès d'écoles performantes. De plus, l'enjeu pour les élèves est d'une importance indéniable, puisque « échouer son cours d'histoire en quatre, ça veut dire pas de diplôme d'études secondaires... donc des perspectives d'avenir bien réduites... je leur dis souvent qu'il faut qu'ils passent pour avoir une vie décente. Ça les motive... ». Le cours d'histoire, selon cette finalité, servirait à répondre aux

exigences de la qualification telles qu'élaborées par le MELS dans le régime pédagogique.

Le profil épistémologique de Sylvain sur le plan des rapports aux savoirs est plutôt habilitant pour les finalités qu'il poursuit, puisqu'il favorise l'adhésion à une représentation unique et partagée de l'histoire, la reproduction de faits et la réification d'institutions existantes. Il serait moins habilitant pour le développement des compétences disciplinaires et donc la réussite du cours d'histoire, ainsi que pour l'engagement politique et social, puisqu'il réduit l'agentivité des élèves.

4.1.2.3 Pratiques enseignantes

Contexte d'observation

Les cours observés se sont déroulés auprès d'élèves de la troisième secondaire du cheminement régulier. Deux réalités sociales étaient à l'étude, soit le changement d'empire et les revendications et luttes dans la colonie britannique.

Organisation et processus pédagogiques

L'organisation et les processus pédagogiques des cours observés sont magistrocentrés et axés sur la transmission/reproduction. Divisés en deux parties, ils comportent un exposé magistral d'une durée d'environ 50 minutes, suivi d'une période de travail individuel dans un cahier d'activités.

Les échanges qui ont lieu dans le cours sont dirigés par Sylvain et ont lieu entre lui et les élèves, dans le cadre de boucles interrogatives ou quand les élèves posent des questions au sujet du travail dans le cahier. Sylvain présente le récit sous forme d'exposé animé, pendant lequel il joue parfois le « rôle » de personnages. Les élèves sont spectateurs et consommateurs du récit. Aucun modelage des connaissances

procédurales ou méthodologiques qui sous-tendent la construction d'un tel récit et qui fournirait aux élèves des critères d'interprétation à mettre en œuvre dans l'interprétation ou la construction de narrations historiques n'est abordé. S'il facilite le mode d'enseignement transmissif, ainsi que l'identification affective à l'enseignant, le processus réduit en revanche considérablement l'activité des élèves. Il s'agit d'une organisation habilitante pour renforcer l'autorité experte de l'enseignant et l'adhésion au récit unique, dans des visées patrimoniales.

- Contenus : récit unique composé de faits objectifs à transmettre

Dans le cadre des cours observés, les contenus sont présentés sous forme d'un récit unique composé de faits objectifs, représentatifs de la réalité, mettant en scène des « personnages » (les grands ensembles et personnages du récit historique « traditionnel » de l'histoire québécoise, présentés comme homogènes, partageant tous les mêmes intérêts et les mêmes buts, sans division interne, dans l'espace, le temps ou sur le plan social) qui font avancer le récit par leurs actions et en fonction de leur rôle social et leurs intérêts. Sylvain ne présente pas les origines du récit et ne fait pas référence aux historiens, aux documents historiques ou aux témoignages d'acteurs historiques. Il se présente ainsi en expert détenteur d'une vérité ne pouvant être remise en question. Les contenus des cahiers d'activités et des manuels sont présentés de la même façon, occultant ainsi la dimension interprétative et construite de l'histoire.

Aucun document n'est présenté pendant l'exposé. Sylvain se sert toutefois des diverses cartes historiques qui sont affichées aux murs pour appuyer ou illustrer le récit. Les contenus du manuel, analogues au récit, servent d'informations factuelles à repérer et à transcrire ou organiser dans le cahier d'activités. Aucun contenu de nature méthodologique ou épistémologique n'est relevé dans le cadre des cours observés.

La gestion des contenus tels que présentés dans les cours est cohérente avec les croyances épistémologiques de Sylvain quant à la nature du savoir historique, selon lesquelles l'histoire est un ensemble de faits objectifs. Elle est par ailleurs cohérente avec les croyances de Sylvain relatives aux rapports aux savoirs, selon lesquelles les processus épistémiques qui permettent la reconstruction des « faits » sont du domaine de l'expert et non des élèves, qui doivent plutôt maîtriser ces faits. L'adhésion des élèves au récit et à la perspective de leur enseignant serait également favorisée par l'idée qu'il est détenteur de l'unique version de l'histoire. Une telle conception des contenus serait habilitante pour la transmission d'une représentation partagée du passé dans une perspective identitaire, une des finalités que Sylvain a indiquée poursuivre.

- Méthode d'enseignement : exposé magistral narratif parfois dialogué

La méthode d'enseignement privilégiée par Sylvain est transmissive et rhétorique. L'exposé magistral narratif parfois dialogué domine le cours. Sylvain raconte l'histoire aux élèves sous la forme d'un récit animé et ponctué d'anecdotes, sans support visuel. Il sollicite à l'occasion la participation des élèves, dans des boucles interrogatives.

- Activités présentées aux élèves : écoute attentive, repérage et organisation d'informations factuelles dans un ensemble didactique

Les activités proposées aux élèves visent la reproduction des « faits » exposés par l'enseignant et par le manuel. Ils sont pour l'essentiel du cours des spectateurs du récit raconté et animé. Leur tâche consiste à écouter le récit attentivement. Ils ne prennent pas de notes dans le cadre des cours observés (l'enseignant indique qu'ils étudient les informations du manuel).

Une fois le récit terminé, Sylvain écrit les numéros de pages et d'exercices à compléter au tableau, avec entre parenthèses les pages du manuel qui y sont associées. Les élèves complètent ces activités de repérage, de transcription et d'organisation d'informations individuellement, pendant environ 20-25 minutes. Sylvain circule dans la classe pour répondre aux questions des élèves, leur fournissant parfois des explications (« objectives » et « factuelles ») et des définitions simplifiées, ou les référant aux pages du manuel qui contiennent les « bonnes » réponses.

Ces méthodes d'enseignement semblent cohérentes avec les croyances épistémologiques de Sylvain puisqu'elles favorisent la transmission de « faits » objectifs par le récit ou la « découverte » de ces faits dans le manuel, puis leur reproduction par les élèves. Elles paraissent de plus favorables au développement d'une position analogue chez les élèves, à qui une représentation jugée fidèle de la réalité est exposée par l'expert. Enfin, l'absence de problématisation des sources et des questions historiques favoriserait l'adhésion à une représentation partagée et immuable de l'histoire, de l'identité nationale et de la légitimité des structures existantes, mais nuirait au développement des compétences disciplinaires.

4.1.2.4 Portrait synthétisé

Sylvain 40 - 50 ans B.A. histoire/ sciences politiques Certificat enseignement 16 ans d'expérience 2-3 formations	Profil épistémologique (score moyen aux items de chaque dimension 1. nature du savoir 2. rapport au savoir	Finalités poursuivies (adaptées d'Audigier, 1995) en ordre de priorité	Pratiques enseignantes (adapté de Bru, 1991) Organisation et processus : O/P Enseignement : E Activités proposées aux élèves : A
	1. <i>Objectiviste/réaliste (3,2)</i> 2. <i>Réaliste/de reproduction (2,6)</i>	Normatives, Patrimoniales et culturelles Pratiques	O/P : magistrocentré E : transmissif exposé magistral narratif parfois dialogué A: reproduction écoute attentive, repérage et organisation d'informations factuelles dans un ensemble didactique
Profil épistémologique		NH pour normatives H pour patrimoniales et pratiques	H
Finalités poursuivies	C avec patrimoniales et pratiques NC avec normatives		
Pratiques enseignantes	H pour développer cette position chez les élèves	H. pour patrimoniales NH pour normatives et pratiques	

* C = cohérence NC = non-cohérence H= habilitant NH= non-habilitant

4.2 Les cas plutôt typiques

Les enseignants présentés dans cette section ont des profils épistémologiques dont le score médian se situe entre 3,0 et 3,5 au *Questionnaire sur les croyances relatives à l'apprentissage et à l'enseignement de l'histoire*.

4.2.1 Cas 3: Luc

Luc enseigne l'histoire depuis 10 ans. Il est détenteur d'un diplôme en enseignement secondaire, volet histoire-géographie. Il a suivi deux à trois formations portant sur l'évaluation et les contenus du programme de formation dans le domaine de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté, offertes par la commission scolaire. Il enseigne aux élèves de la troisième et de la quatrième secondaire, au cheminement régulier, dans une voie sportive, ainsi qu'au cheminement dit adapté pour les élèves ayant accumulé un retard de plus d'un an dans leurs études secondaires.

4.2.1.1 Croyances épistémologiques relatives à l'histoire

L'expert reconstruit l'histoire par l'interprétation critique des sources, les élèves doivent maîtriser les faits/sont incapables d'interprétation

Les réponses de Luc au *Questionnaire sur les croyances relatives à l'apprentissage et à l'enseignement de l'histoire* font état d'une certaine dissonance entre ses croyances relatives à la nature du savoir historique et celles concernant les rapports aux savoirs. Dans le premier cas, les résultats indiquent que Luc se situe faiblement dans une position constructiviste/critérialiste quant à la nature du savoir historique (score moyen de 3,9 aux items portant sur la dimension de la nature du savoir). Par exemple, il est en accord avec l'énoncé selon lequel « L'histoire est une reconstruction d'évènements passés fondée sur l'interprétation critique des preuves disponibles »

(item 21). Cependant, il se dit plutôt en désaccord avec l'idée qu'« Un récit historique est le produit d'une méthode d'enquête rigoureuse » (item 22) et avec l'idée que les historiens « construisent » l'histoire (item 15).

Les résultats quant à la dimension du rapport au savoir situent Luc de façon plus précise dans une position réaliste/ de reproduction (score moyen de 1,8 pour les items liés à cette dimension). Il se dit en accord avec l'énoncé de l'item 12 : « Les enseignants ne devraient pas questionner les élèves quant à leurs interprétations historiques, mais plutôt s'assurer qu'ils connaissent les faits », fortement en accord avec l'énoncé de l'item 2 « Corroborer les preuves et identifier les sources sont des stratégies d'apprentissage importantes en histoire, mais seulement une fois que les faits sont maîtrisés » et en désaccord avec l'idée que « Les élèves ont besoin d'apprendre comment aborder les sources contradictoires » (item 7) et que « La connaissance de la méthode historique est fondamentale tant pour les historiens que les élèves » (item 5). Par ailleurs, Luc est fortement en accord avec l'idée que « Les élèves qui ont de la facilité à mémoriser apprennent l'histoire rapidement » (item 1), suggérant que la reproduction de « faits » présentés comme vérité objective plutôt que le développement des outils épistémiques propres à l'histoire constitue l'apprentissage de l'histoire.

Dans le cadre de l'entrevue, Luc a fortement critiqué les items relatifs à la dimension du rapport au savoir, qui selon lui présentent une vision irréaliste et « universitaire » de l'apprentissage de l'histoire. Il perçoit un décalage important entre ce qu'il est possible de demander à un élève de niveau secondaire et ce que les didacticiens et les auteurs du questionnaire semblent concevoir comme possible. Il est donc probable que Luc a répondu aux items relatifs à cette dimension en fonction de ce dont il croit les élèves capables.

4.2.1.2 Finalités poursuivies dans l'enseignement de l'histoire

Normatives, pratiques (de reproduction), patrimoniales, intellectuelles: qualification, formation d'un citoyen québécois individuellement responsable, développement de l'esprit critique

1) Pratiques (de reproduction)

Luc indique qu'il enseigne l'histoire pour permettre aux élèves de développer des compétences citoyennes de base qu'il définit comme « être capable de suivre les actualités et comprendre ce qui se passe », « peser le pour et le contre des propositions des divers partis politiques face à ses intérêts personnels, sa vision du Québec et ses besoins » et « voter de façon intelligente, tant au municipal qu'au provincial et au fédéral ». Dans une perspective plutôt déterministe, il estime que « connaître » l'histoire et « comment un événement peut avoir des conséquences sur la vie de tous les jours » permet aux élèves d'anticiper des conséquences possibles d'événements d'actualité. L'histoire se reproduit cycliquement, selon Luc, et il importe que les élèves sachent qu'un tel type d'événement (le déclenchement d'une guerre, selon l'exemple qu'il fournit) produit un tel type de conséquences (la militarisation de la société et l'expansion du pouvoir de l'État, par exemple). Luc hésite à préciser comment ces informations doivent servir au citoyen et lorsqu'interrogé, pour préciser si ces informations sont importantes pour agir, il répond « pas nécessairement, des fois, savoir c'est déjà quelque chose ».

Le profil de sortie souhaité par Luc est celui d'un citoyen individuellement responsable, si l'on se fie à la typologie de Westheimer et Kahne (2004). Il est « informé », situe les causes des diverses réalités sociales et anticipe les conséquences. Il est orienté par ses intérêts et ses besoins comme Québécois (lesquels seraient les mêmes, peu importe sa classe sociale, ses origines, etc.), fait valoir ses droits et comprend comment se servir des institutions publiques. Luc oppose ce

citoyen à un citoyen qu'il serait possible de décrire comme anémique, c'est-à-dire un citoyen qui n'est pas à l'affût des enjeux et qui est incapable de comprendre les conséquences des actions des dirigeants. Ce que Luc souhaite éviter, c'est que les élèves deviennent indifférents face aux questions politiques et économiques et qu'ils n'exercent pas leur droit de vote ou encore qu'« ils se laissent faire... qu'ils perdent leur culture, qu'ils aient peur d'être qui ils sont, toujours dans le [...] *politically correct* ».

2) Patrimoniales et culturelles

L'histoire nationale sert à la formation identitaire nationale : elle fournit « les points de repère qui te disent qui tu es, dans quelle société tu vis, ce qui la rend différente de, disons, la société américaine ou la société canadienne ». Selon Luc, les Québécois seraient plus ouverts d'esprit, plus « Européens », plus critiques face à la politique, plus syndicalistes. L'histoire nationale devrait contribuer à développer un sentiment de fierté face à ces caractéristiques de « sa nation, son pays » et une certaine lucidité quant aux enjeux auxquels la société québécoise est confrontée. La défense de la langue, du patrimoine culturel et historique, ainsi que des « valeurs particulières au Québec » sont des finalités essentielles et des « conséquences inévitables » de l'apprentissage de l'histoire nationale.

Je dis aux élèves que je suis souverainiste, que plus tu connais l'histoire, plus c'est sûr que tu vois que la meilleure solution c'est la séparation du Québec... pour sauver le français, pour affronter le vieillissement de la population, pour le développement de notre économie et de nos ressources naturelles [...]

3) Plutôt intellectuelles et critiques

Luc conçoit l'histoire comme le moteur de développement de l'esprit critique, particulièrement mobilisé dans l'analyse des causes et des conséquences qui marquent le récit historique. Par le travail qu'ils réalisent en classe, les élèves

devraient être en mesure de voir comment « les intérêts des différents personnages de l'histoire façonnent leurs choix politiques et économiques » et d'évaluer la légitimité, voire la véracité, des déclarations des figures politiques, à la lumière « des faits historiques qu'ils maîtrisent ».

4) Normatives

Luc indique toutefois que ces finalités citoyennes et identitaires sont souvent sacrifiées aux besoins de qualification des élèves. Ainsi, dans les classes où les élèves éprouvent le plus de difficultés à « réussir », Luc évacue les discussions qui porteraient sur ces questions au profit de « plus de consolidation de la matière, plus de révision aussi, donc plus de périodes pour maîtriser les contenus qui vont être à l'examen, par exemple... ou pour expliquer les notions qu'ils ont pas bien saisies ». La réussite du cours et de l'examen ministériel « est prioritaire » et malgré qu'il conçoive le cours de quatrième secondaire comme « une répétition » du cours de troisième secondaire, il considère que les élèves des cheminements régulier et adapté ont peine à maîtriser les contenus prescriptifs. Les finalités éducatives pour lesquelles il a choisi d'enseigner l'histoire sont souvent reléguées au deuxième plan afin de pouvoir assurer la réussite de l'examen.

Luc fait partie des signataires d'une pétition de la Coalition pour l'enseignement de l'histoire et il se dit en accord avec leurs positions relatives au programme de formation. Pour lui, il faut « ramener les connaissances au premier plan », consacrer plus d'importance aux « événements fondateurs » et aux « personnages importants » de l'histoire nationale. Il considère à cet égard que le renouveau pédagogique « s'est égaré avec les compétences » et a évacué les éléments de l'histoire qui servent à construire l'identité québécoise. Luc prône conséquemment un retour à la philosophie du programme des années 1980 et la répartition des contenus prescrits sur deux ans (troisième et quatrième secondaires).

Les finalités normatives et intellectuelles de Luc sont cohérentes avec ses croyances quant à la nature du savoir, mais peu cohérentes avec ses croyances relatives aux rapports aux savoirs, qui limitent l'agentivité des élèves et la critique des interprétations. Ces croyances sont cependant habilitantes pour les finalités patrimoniales et pratiques, dans une perspective d'adhésion et de reproduction.

4.2.1.3 Pratiques enseignantes

Contexte d'observation

Les cours observés se sont déroulés auprès d'élèves de la troisième secondaire du cheminement régulier et d'une voie sportive de type sport-études et traitaient du changement d'empire et de la formation de la fédération canadienne.

Organisation et processus pédagogiques

L'organisation et les processus pédagogiques des cours observés sont magistrocentrés et axés sur la transmission et la reproduction. Les cours de Luc sont entièrement consacrés à l'exposé magistral explicatif dialogué. Il dirige tous les échanges, qui ont lieu dans le cadre des boucles interrogatives.

La classe de Luc ne dispose pas d'écran ou de projecteur. Il se sert des tableaux verts à l'avant de la classe pour noter le plan sommaire du cours sous forme de mots-clés et pour présenter les explications dans des organisateurs graphiques (tableaux, schémas, etc.). Ces éléments constituent les notes que les élèves doivent consigner dans leur cahier. La gestion des notes au tableau (les écrire et donner le temps aux élèves de les transcrire) occupe une partie importante du cours, mais est régulée par Luc qui minute le temps disponible aux élèves.

Une telle organisation favorise un mode d'enseignement transmissif et la position de Luc comme expert. Elle est en rupture avec ses croyances relatives à la nature du savoir, mais conforme à celles concernant le rapport que les élèves sont capables d'entretenir aux savoirs. Occupés à consigner les notes, les élèves ne disposent pas des conditions pour développer dans le cadre de ces cours des rapports aux savoirs autres que de type réaliste/de reproduction. L'organisation et les processus pédagogiques serait toutefois habilitants pour l'atteinte des finalités patrimoniales et pratiques que Luc dit viser, mais non habilitants pour ses finalités intellectuelles et normatives.

Variables didactiques

- Contenus : ensemble de faits objectifs présentés dans une chaîne causale exposée aux élèves

Luc présente l'histoire comme ensemble de « faits » objectifs dans une séquence de chaînes causales, articulées autour d'un événement ou d'un phénomène historique. La chaîne causale ne met pas de « personnages » en scène, identifiant plutôt les intérêts et actions des grands ensembles ou des grandes figures historiques traditionnelles comme « causes » des événements et des phénomènes. Ces éléments sont toutefois traités *ex post facto*, après la description sommaire de l'événement et immédiatement avant l'explication des conséquences. Les causes et les conséquences sont présentées de façon sommaire au tableau, souvent sous forme d'organisateur graphique.

Toute dimension interprétative de l'histoire est évacuée des cours observés. Luc ne présente pas les origines de ses explications et ne fournit aucune preuve pouvant les appuyer. Il ne modélise pas non plus la démarche qui l'a conduit à ces explications. Aucune référence à des historiens ou à d'autres sources, à l'interprétation ou à des interprétations contradictoires ne sont abordées dans le cadre des cours observés. Luc

est le seul émetteur/détenteur de savoirs dans le cadre du cours, consolidant sa position d'autorité experte détentrice d'une vérité prédéterminée, externe à l'interprétation et fermée à la remise en question.

Le traitement des concepts illustre cette relation au contenu. Les concepts forment le plan de l'exposé. La définition générique (non-contextualisée) des concepts est ajoutée au tableau au moment où ils sont abordés dans les explications. Même lorsque Luc sollicite les définitions des élèves, une définition générique préparée avant le cours (Luc fait appel à des notes) est écrite au tableau, formalisant ainsi les « bonnes » définitions. La référence de la définition n'étant cependant pas présentée, elle paraît comme un en soi. Les concepts sont également souvent présentés en lien avec les contenus historiques abordés au premier cycle, qui servent d'exemples pour illustrer le concept. Luc inscrit ainsi les événements et les phénomènes de l'histoire du Québec dans des mouvements historiques plus vastes, la colonisation, l'industrialisation, le parlementarisme étant ainsi situés comme phénomènes occidentaux.

La gestion des contenus dans les cours observés est peu cohérente avec les croyances épistémologiques de Luc quant à la nature du savoir historique, selon lesquelles l'histoire est une construction interprétative. Les contenus ne sont pas présentés aux élèves comme construction ou interprétation et les élèves ne sont pas appelés à construire leurs propres interprétations. Luc expose plutôt un ensemble de faits que les élèves doivent maîtriser ou mémoriser, conformément à ses croyances relatives aux rapports aux savoirs.

- Méthodes d'enseignement : exposé magistral explicatif, parfois dialogué

La méthode d'enseignement privilégiée par Luc est transmissive : il explique les événements et phénomènes historiques dans un exposé magistral explicatif, parfois dialogué à l'aide de boucles interrogatives où les élèves fournissent des définitions

possibles pour les concepts ou formulent des hypothèses quant aux causes et aux conséquences de ces événements et phénomènes. Toutes les réponses sont acceptées comme plausibles (à l'aide d'un « ok » de l'enseignant qui passe d'un élève à l'autre) puis mises de côté pendant l'exposé des explications de l'enseignant. Une fois les explications inscrites au tableau, Luc indique quels élèves avaient la « bonne » réponse. Il n'est toutefois pas possible de qualifier l'exposition de ces explications de modélisation, car bien qu'un certain raisonnement soit fourni aux élèves, il s'agit d'un produit construit au préalable par l'enseignant qui n'expose ni sa démarche de raisonnement, ni les preuves sur lesquelles il s'appuie, ni les sources de ces preuves. La logique de transmission/reproduction demeure entière.

- Activités présentées aux élèves : écoute active et prise de notes

Les activités proposées aux élèves se limitent à la reproduction des savoirs, par la mise en relation de divers éléments de l'exposé dans les boucles interrogatives qui le ponctuent. Pour ce faire, les élèves doivent écouter attentivement et prendre des notes, ce que tous les élèves ont fait dans le cadre des cours observés.

Les pratiques enseignantes de Luc semblent peu habilitantes pour l'atteinte de ses finalités normatives et intellectuelles, puisque les élèves ne sont pas engagés dans des opérations cognitives ou méthodologiques complexes. Dans leur logique transmissive et objectiviste, elles sont toutefois habilitantes pour l'adhésion à une représentation partagée de l'histoire dans une perspective identitaire, ainsi que pour la reproduction des institutions et de la structure existantes, que Luc a identifiées comme finalités de son enseignement.

4.1.2.4 Portrait synthétisé

Luc 30 - 40 ans B.Ed. enseignement secondaire volet sciences humaines 10 ans d'expérience 2-3 formations	Profil épistémologique (score moyen aux items de chaque dimension 1. nature du savoir 2. rapport au savoir	Finalités poursuivies (adaptées d'Audigier, 1995) en ordre de priorité	Pratiques enseignantes (Bru, 1991) Organisation et processus : O/P Enseignement : E Activités proposées aux élèves : A
	1. Constructiviste (3,9) 2. Réaliste/ de reproduction (1,8)	Normatives, pratiques, patrimoniales intellectuelles	O/P : magistrocentrée E: Transmissif exposé magistral explicatif dialogué A: Reproduction écoute active, prise de notes
Profil épistémologique		1: H 2: H pour patrimoniales pratiques NH pour normatives et intellectuelles	1 : NH 2 : H
Finalités poursuivies	Patrimoniales et pratiques: NC avec 1. C avec 2. Intellectuelles et normatives : C avec 1. NC avec 2.		
Pratiques enseignantes	NH pour le développement de la position relative à 1. H pour le développement de la position relative à 2.	H pour patrimoniales et pratiques (de reproduction) NH pour normatives et intellectuelles	

* C = cohérence NC = non-cohérence H= habilitant NH= non-habilitant

4.2.1 Cas 4 : Jacques

Jacques enseigne l'histoire depuis 22 ans et l'histoire nationale depuis 18 ans. Il détient un baccalauréat et une maîtrise en histoire, ainsi qu'un certificat en pédagogie. Il a suivi plus de trois formations offertes par le MELS relativement au *Programme de formation de l'école québécoise*, notamment des formations portant sur l'évaluation des apprentissages. Il enseigne auprès d'élèves du cheminement régulier et du Programme d'éducation internationale.

4.2.1.1 Croyances épistémologiques relatives à l'histoire

L'expert construit l'histoire à l'aide d'une méthode rigoureuse, les élèves en sont plutôt incapables.

Les résultats de Jacques au *Questionnaire sur les croyances relatives à l'apprentissage et à l'enseignement de l'histoire* indiquent qu'il conçoit l'histoire comme « une reconstruction d'évènements passés fondée sur l'interprétation critique des preuves disponibles » (item 21) et le récit historique comme « produit d'une méthode d'enquête rigoureuse » (item 22). Il est plutôt en accord avec l'idée que les historiens construisent l'histoire (item 15). Il se situe ainsi dans une position constructiviste/critérialiste quant à la nature du savoir historique (score moyen de 4,1 pour les items associés à cette dimension des croyances épistémologiques).

En ce qui concerne les rapports à entretenir aux savoirs historiques, Jacques se situe faiblement dans une position réaliste/de reproduction (score moyen de 3,2 aux items relatifs au rapports aux savoirs), bien qu'il se soit prononcé en accord avec l'idée qu'« il est fondamental d'enseigner aux élèves à appuyer leur raisonnement à l'aide de preuves et à exiger que les auteurs de manuels fassent de même » (item 9) et que « comparer les sources et comprendre la perspective des auteurs sont des

composantes essentielles de l'apprentissage de l'histoire » (item 14). Il serait possible de postuler qu'il accorde une certaine importance aux outils épistémiques dans les rapports aux savoirs historiques, malgré le fait qu'il se dise en accord avec l'idée que « Les élèves qui ont de la facilité à mémoriser apprennent l'histoire rapidement » (item 1). Dans ce cas, la dissonance entre les deux dimensions des croyances épistémologiques s'avère peu prononcée. La possibilité que Jacques ait répondu en partie en fonction de ce qu'il réalise concrètement en salle de classe avec les élèves, ou de ce dont il croit ses élèves capables expliquerait peut-être cette dissonance.

4.2.2.2 Finalités poursuivies dans l'enseignement de l'histoire

Intellectuelles, normatives, patrimoniales et pratiques : développement de l'intérêt pour l'histoire, qualification, pérennité de la culture québécoise, formation d'un citoyen participatif.

1) Intellectuelles

La finalité que Jacques identifie comme prioritaire dans son enseignement de l'histoire est le développement de la curiosité intellectuelle, de l'intérêt des élèves pour l'histoire, qui devrait mener selon lui à un intérêt pour le politique à l'âge adulte. Il considère qu'un élève intéressé par l'histoire sera motivé à en apprendre plus, d'abord par lui-même, puis en consultant des ouvrages et en étant attentif aux actualités afin de tisser des liens entre l'histoire et son quotidien et ainsi prendre conscience de sa pertinence pour sa participation à la sphère publique.

2) Patrimoniales

Cette finalité axée sur l'intérêt des élèves cache par conséquent une finalité de formation citoyenne qui se réaliserait dans un deuxième temps, un fois l'intérêt pour le politique bien développé. En décrivant son profil de sortie idéal, Jacques fait

référence à un citoyen québécois conscient de sa culture, de sa langue et de l'importance de la préserver par le biais de la participation aux institutions politiques.

L'histoire, au sens large, est pour Jacques l'essence de cette culture québécoise qui est à défendre. Les enseignants d'histoire nationale en particulier ont, selon lui, un mandat important de transmission culturelle en tant que gardiens et promoteurs de la culture québécoise. Cette dimension de préservation culturelle permet au cours d'histoire d'atteindre une finalité de nature identitaire, dans la mesure où une prise de conscience de ce qui constitue l'identité québécoise est une conséquence du cours d'histoire nationale.

3) Pratiques

La conscience identitaire et culturelle, conjuguée à l'intérêt porté à l'histoire et au politique, devrait mener les élèves, une fois adultes, à s'informer et à s'impliquer dans leur société. Cette implication est principalement décrite par Jacques comme politique, sur le plan de la participation à la prise de décisions collectives (débat sur les enjeux de société) et s'associe à un citoyen participatif, selon la typologie de Westheimer et Kahne (2004).

4) Normatives

La réussite des élèves constitue, au même titre que le développement de leur intérêt pour l'histoire, une finalité prioritaire pour Jacques. Il considère qu'il est essentiel que son enseignement contribue à cette réussite et indique qu'il planifie ses interventions en salle de classe pour assurer que les élèves « maîtrisent les connaissances de base ».

Les finalités normatives de Jacques sont cohérentes avec ses croyances épistémologiques quant à la nature du savoir historique, puisqu'elles engagent les

élèves à concevoir l'histoire comme interprétation humaine selon un mode de pensée critique, ouverte à plusieurs perspectives et à l'agentivité de l'interprète. Les finalités patrimoniales sont surtout cohérentes avec ses croyances relatives aux rapports aux savoirs, qui se situent dans une position réaliste/de reproduction et paraissent habilitantes pour l'adhésion des élèves à une identité collective nationale et sa préservation.

Jacques se dit en accord avec la philosophie du programme de formation dans le domaine de l'histoire. Il voit également de façon positive le développement de la pensée historique, mais déplore que la lourdeur de la tâche, en termes de contenus prescrits à couvrir dans une année, soit un si grand obstacle au développement des compétences. Le programme de troisième secondaire, par exemple, est trop chargé pour permettre aux élèves de développer la méthode historique à l'aide de tâches contextualisées et concrètes. Par ailleurs, Jacques souligne que, selon les élèves, le programme de quatrième secondaire reprend les mêmes contenus qu'ils ont étudiés en troisième secondaire, ce qui diminue leur intérêt pour la matière. Il aurait été souhaitable, dit-il

Qu'ils [les concepteurs du Programme] écoutent aux moins les recommandations du Rapport Lacoursière⁵ et qu'ils divisent le programme de troisième secondaire en deux, la première partie en troisième secondaire et la deuxième, en quatrième, pas deux fois la même chose [...] Donne-moi le temps, avec les élèves, et un programme qui couvre la moitié du contenu, et je vais la développer, la pensée historique. Donne-moi le temps, et je vais en faire, des SAE [situations d'apprentissage et évaluation] !

La formation citoyenne, selon lui, a été plaquée au programme d'histoire et y serait mal assortie. Ce mariage entre histoire et éducation à la citoyenneté porterait les

⁵ Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, rapport Lacoursière. *Se souvenir et devenir*, Gouvernement du Québec, mai 1994.

auteurs de manuels et les enseignants à créer des liens factices entre l'actualité et l'histoire, pour répondre aux impératifs de l'éducation à la citoyenneté. De tels liens seraient, même lorsqu'ils sont pertinents, trop difficiles à comprendre pour les élèves qui ne maîtrisent pas assez bien les enjeux pour saisir toutes les nuances des diverses positions. Enfin, compte tenu de la quantité de contenus prescriptifs à étudier avec les élèves, Jacques aurait préféré que le programme se concentre sur l'histoire.

4.2.2.3 Pratiques observées en salle de classe

Contexte d'observation

L'observation s'est déroulée auprès de groupes de quatrième secondaire du cheminement régulier. La thématique à l'étude était *Population et peuplement*.

Organisation et processus pédagogiques

L'organisation et les processus pédagogiques des cours observés sont magistrocentrés et axés sur la transmission des savoirs. Ils sont essentiellement composés de l'exposé magistral narratif dialogué. Jacques initie, dirige et clôt les interactions, qui ont lieu entre lui et les élèves, du devant de la classe, où il contrôle également la progression d'un diaporama.

L'organisation et les processus pédagogiques, facilitantes pour le mode d'enseignement transmissif et la reproduction, renforcent la position de l'enseignant en tant qu'expert/autorité détenteur des savoirs et limitent les élèves au rôle de reproduction. Ils semblent peu habilitants pour l'atteinte des finalités normatives ou intellectuelles - les élèves ne manipulent pas de matériel et ne sont pas placés de façon à interagir, pour confronter leurs interprétations ou leur compréhension des contenus qui leur sont présentés – mais plutôt habilitants pour les finalités

patrimoniales. Les dimensions argumentative et sociale de l'histoire et de son interprétation sont absentes des cours observés, en opposition avec le profil épistémologique de Jacques concernant la nature du savoir, mais en cohérence avec sa position quant aux rapports aux savoirs.

Variables didactiques

- Contenus : un récit unique composé de faits objectifs à transmettre

Les contenus ciblés par Jacques sont exposés sous la forme d'un récit unique présenté comme factuel et représentatif de la réalité, mettant en scène divers acteurs historiques, qui font progresser le récit par leurs actions et en fonction de leurs intérêts. Il s'agit d'entités présentées comme monolithiques et immuables : les Anglais, les Canadiens-français, les autochtones, le roi, etc. ou de figures historiques traditionnelles. Aucune autre interprétation que celle de l'enseignant n'est offerte et comme le récit paraît externe à l'interprétation, immuable et objectif, aucune remise en question ne semble possible.

Dans le cadre des cours observés, aucune référence à un historien, à des sources, à des perspectives contradictoires ou au concept d'interprétation n'a été relevée. Jacques ne fait pas référence aux sources de son récit et les références des documents projetées à l'écran sont pour la plupart absentes. Les quelques références présentées sous les images, par exemple, ne sont pas abordées. La dimension interprétative et construite de l'histoire a ainsi été évacuée et les « faits » ne semblent pas issus du travail d'historiens, mais plutôt des en soi qui existent comme vérité détenue par l'enseignant qui la révèle aux élèves.

Les pratiques enseignantes de Jacques relatives à la gestion des contenus sont peu habilitantes pour développer chez les élèves une conception constructiviste/critérialiste de l'histoire. Elles sont toutefois cohérentes avec ses

croyanances relatives aux rapports que les élèves devraient entretenir avec ces savoirs, dans une logique d'exposition/ transmission/reproduction des savoirs.

- Méthode d'enseignement : l'exposé magistral narratif dialogué

La méthode d'enseignement privilégiée par Jacques est transmissive et prend la forme d'un exposé magistral narratif dialogué qui occupe tout le cours. Cet exposé est appuyé d'un diaporama, qui contient des textes dont les sources ou les références n'ont pas été identifiées, des documents iconographiques et des organisateurs graphiques et qui sert à confirmer ou illustrer les propos de l'enseignant ou à initier une boucle interrogative. Cette dernière vise parfois une forme d'interprétation par les élèves qui se limite à la description et à la mise en relation des composantes d'un document iconographique aux éléments du récit de l'enseignant. Il s'agit de la « découverte » d'un sens interne au document, qui n'est pas soumis à l'euristique des sources, à la corroboration ou à la contextualisation. L'enseignant formalise les réponses qui sont conformes à ses attentes mais ne modélise aucune démarche d'interprétation.

Les pratiques enseignantes de Jacques en termes de méthode d'enseignement semblent cohérentes avec sa position épistémologique relative aux rapports à entretenir aux savoirs historiques, puisqu'elle favorise la transmission et la maîtrise de « faits » que les élèves devront reproduire. En terme de qualification du plus grand nombre d'élèves (finalités normatives), s'il est vrai que les élèves sont exposés à une grande quantité de connaissances factuelles, il semble peu probable, considérant que rien n'est mis en place pour ce faire, qu'ils soient tous en mesure de s'approprier véritablement tous ces faits pour les reproduire ou de développer les compétences disciplinaires.

Par ailleurs, le développement chez les élèves d'un intérêt pour l'histoire semble menacé par leur faible participation au cours, par la logique d'exposition qui domine

les pratiques de Jacques et qui s'oppose à une logique d'apprentissage. Peu sollicités et peu actifs dans le cadre des périodes observées, les élèves paraissent également peu motivés à s'engager dans les interactions avec l'enseignant.

Enfin, l'exposé dialogué semble peu propice à l'atteinte des finalités de formation citoyenne, bien que celles-ci soient envisagées par Jacques comme conséquences indirectes de son enseignement. La prise de parole et de position, le débat, l'argumentation, la remise en question sont des activités qui n'ont pas été observées dans le cadre de ces cours. Il est toutefois possible de postuler que les finalités patrimoniales et culturelles de l'enseignant soient facilitées par le recours au récit unique conjugué à une vision de l'histoire comme vérité objective.

- Activités proposées aux élèves : écoute

Les activités proposées aux élèves s'inscrivent dans une logique de reproduction et se limitent à l'écoute active de l'exposé et à la participation aux boucles interrogatives. Ils ne prennent pour la plupart pas de notes. Ce faible niveau d'activité des élèves semble renforcer l'idée que l'enseignant est détenteur d'un savoir « véridique » qu'il expose/transmet aux élèves. Comme les élèves ne participent pas à la construction du récit ou à l'interprétation des réalités sociales présentées dans le cadre des cours observés, il est difficile de postuler qu'ils puissent concevoir l'existence d'autres perspectives ou d'autres interprétations.

4.2.2.4 Portrait synthétisé

Jacques 40 - 50 ans M.A. histoire, Certificat en enseignement 22 ans d'expérience Plus de 3 formations	Profil épistémologique (score moyen aux items de chaque dimension 1. nature du savoir 2. rapport au savoir	Finalités poursuivies (adaptées d'Audigier, 1995) en ordre de priorité	Pratiques enseignantes (Bru, 1991) Organisation et processus : O/P Enseignement : E Activités proposées aux élèves : A
	<i>1. Constructiviste (4,1)</i> <i>2. Réaliste/ de reproduction (3,2)</i>	Normatives, Intellectuelles, Patrimoniales Pratiques	O/P : magistrocentré E: transmissif, exposé narratif magistral dialogué A : reproduction, écoute active
Profil épistémologique		1: H pour intellectuelles et normatives 2: H pour patrimoniales, pratiques NH pour normatives, intellectuelles,	1 : NH 2 : H
Finalités poursuivies	Patrimoniales, normative : NC avec 1. Patrimoniales et pratiques (de reproduction) C. avec 2.		
Pratiques enseignantes	NH pour le développement de la position relative à 1. H pour le développement de la position relative à 2.	H patrimoniales et pratique (de reproduction) NH pour normatives, intellectuelles	

* C = cohérence NC = non-cohérence H= habitant NH= non-habitant

4.3 Les cas atypiques

Les enseignants présentés dans cette section ont un profil épistémologique atypique au regard des croyances épistémologiques et un score médian global de plus de 3,65 au Questionnaire sur les croyances relatives à l'apprentissage et à l'enseignement de l'histoire.

4.3.1 Cas 5 : Paul

Paul enseigne l'histoire au secondaire depuis 10 ans. Il a complété un baccalauréat en enseignement secondaire, volet sciences humaines. Il a également suivi certaines formations offertes par le MELS, notamment concernant la planification de situations d'apprentissage et d'évaluation et l'évaluation des apprentissages en histoire. Il intervient auprès d'élèves du « régulier » et du programme d'éducation internationale.

4.3.1.1 Croyances épistémologiques relatives à l'histoire

Le savoir historique comme ensemble de faits objectifs à découvrir par le biais d'une méthode rigoureuse

Les résultats de Paul au *Questionnaire sur les croyances relatives à l'apprentissage et à l'enseignement de l'histoire* indiquent un écart entre ses croyances relatives à la nature du savoir et celles relatives aux rapports à entretenir avec les savoirs. L'entrevue réalisée auprès de Paul permet de postuler que cet écart vient du fait qu'il répondait aux questions relatives aux rapports aux savoirs, qui sont formulées du point de vue des élèves, en fonction des activités qu'ils réalisent dans son cours. Il indique en effet avoir répondu « à partir de ce que je connais de mes élèves, de ce qu'on fait dans ma classe ».

Ainsi, Paul répond aux énoncés en lien avec la nature du savoir historique de façon à présenter une position objectiviste/réaliste (score moyen de 2,1 pour les items concernant la dimension « nature du savoir »), selon laquelle les savoirs historiques existent sous forme de faits objectifs. Cependant, ses réponses quant aux rapports à entretenir aux savoirs historiques sont de type constructiviste/critérialiste (score moyen de 5,2 aux items associés à cette dimension), indiquant que la méthode historique, la confrontation des sources, la contextualisation des documents et de leurs auteurs sont des éléments incontournables de l'apprentissage de l'histoire. Pour Paul, par conséquent, le savoir historique est composé de faits objectifs et de vérités que l'on découvre par le biais d'une méthode et d'un mode de pensée particuliers au domaine.

Par exemple, alors qu'il se dit en désaccord avec l'énoncé « L'histoire est une reconstruction d'évènements passés fondée sur l'interprétation critique des preuves disponibles » (item 21), Paul est en accord avec l'idée que « Un récit historique est le produit d'une méthode d'enquête rigoureuse » (item 22). Il se dit également en désaccord avec l'idée que les historiens « construisent » l'histoire (item 15). Il rejette par conséquent la notion selon laquelle le produit de la méthode et de la pensée historiques serait une interprétation ouverte à la remise en question selon les preuves disponibles et que plusieurs interprétations, voire des interprétations contradictoires, peuvent coexister.

4.3.1.2 Finalités poursuivies dans l'enseignement de l'histoire

Normatives, patrimoniales, intellectuelles et pratiques: qualification, construction identitaire nationale, développement intellectuel et formation d'un citoyen québécois participatif

1) Patrimoniales et culturelles

Pour Paul, l'apprentissage de l'histoire devrait servir prioritairement à la construction de l'identité québécoise des élèves. L'histoire doit fournir les repères identitaires aux élèves qui déjà ont beaucoup à faire pour se forger une identité individuelle. Un bon enseignement de l'histoire nationale, selon Paul, doit donner la confiance aux Québécois d'assumer leur identité « *...être conscients que le hockey, la ceinture fléchée, c'est québécois... puis d'en être fiers. C'est ok d'être Québécois, il faut pas en avoir honte et il faut que les élèves voient l'histoire comme source de fierté* ». Cette façon d'orienter les élèves les soulagerait de devoir construire d'eux-mêmes des points de repères identitaires. Il s'agit d'une finalité cohérente avec les croyances de Paul relatives à la nature du savoir historique comme ensemble culturel « factuel » et « véridique ».

2) Intellectuelles et critiques

Le développement des outils intellectuels est également une finalité poursuivie par Paul, pour qui l'histoire serait la discipline la plus utile pour le développement de la pensée critique et de la rigueur intellectuelle. Les apprentissages que les élèves réalisent dans le cours d'histoire devraient leur permettre d'être plus critiques face aux divers messages médiatiques, par exemple. Cette conception du rôle de l'histoire ne semble pas cohérente avec la façon dont Paul conçoit la nature du savoir historique, comme ensemble de faits objectifs qui ne peuvent être remis en question. Elle est toutefois cohérente avec l'importance que Paul accorde à la méthode et au mode de pensée historiques.

3) Normatives

Lorsqu'il planifie son année d'enseignement, Paul vise la réussite du plus grand nombre d'élèves à l'examen ministériel et au cours. Pour ce faire, il importe que les élèves aient été exposés à tous les contenus du programme de formation dans ce domaine d'apprentissage, qu'ils aient vu « tout le programme ». Ils doivent maîtriser les connaissances « factuelles », une façon de décrire les savoirs historiques qui est cohérente avec les croyances de Paul quant à la nature de ces savoirs.

L'évaluation est perçue par Paul comme une contrainte majeure pour la planification et sur les finalités. Il se sent redevable d'abord et avant tout envers les parents et l'école pour les résultats scolaires et l'évaluation le contraint à modifier son approche et ses finalités pour passer tout le programme afin d'assurer que tous les élèves vont réussir. Il postule ainsi que le cours magistral est favorable à l'appropriation de grandes quantités de connaissances historiques et suffisant pour mener les élèves à la réussite.

Si les élèves sont trop faibles... si rendu à la fin septembre, je vois qu'il y en a beaucoup qui vont pas passer l'année, je change ce que je fais. J'aime beaucoup les projets, les activités de jeu de rôle. Mais pour qu'ils passent, je vais donner tout mon cours en magistral. J'aime pas ça [...] mais je ne veux pas que la direction vienne me dire que 50 % de mes élèves ont pas passé. Ils auront les informations pour devenir des citoyens plus tard.

4) Pratiques

Comme profil de sortie idéal, Paul identifie un Québécois conscient de son identité, du fait français et de l'importance de conserver la réalité française en Amérique. Ce citoyen sera également informé, « [...] lit le journal tous les matins [...] pour rester au courant de ce qui se passe dans son monde. », exercera son droit de vote de façon informée. Pour Paul, il importe que ce citoyen soit aussi participatif, c'est-à-dire qu'il s'implique auprès d'œuvres caritatives, qu'il « fasse du bénévolat ».

Paul perçoit que ses finalités sont en conflit avec celles du Programme de formation actuel, en outre parce que celui-ci veut « *former un citoyen du monde, pas un citoyen québécois... il veut annuler l'identité québécoise* ». L'école réussirait malgré tout à « former des Québécois en dépit du programme, grâce aux enseignants qui y résistent ». Pour sa part, Paul indique aux élèves qu'il est souverainiste et que c'est la raison pour laquelle il présente l'histoire comme il le fait.

Il reproche également au programme d'avoir évacué les connaissances et d'être allé trop loin du côté des compétences. La structure du programme est également à revoir, selon lui, car la division en thématiques (deuxième année du deuxième cycle secondaire – quatrième secondaire) ne fonctionne pas, les élèves n'ayant pas les capacités pour concevoir les thématiques de façon diachronique. Paul souhaite un retour à l'approche chronologique, avec les contenus divisés sur deux ans. Enfin, les exigences du programme actuel seraient irréalistes, particulièrement en ce qui concerne l'articulation entre l'histoire et la citoyenneté pour les élèves, car :

[...] ils sont trop centrés sur eux-mêmes, la construction de leur identité individuelle... ce qui est sain ! Alors il est difficile de se tourner vers le monde, de leur faire lever la tête... mais quand ils seront prêts à la lever, je leur dis « vous allez voir ceci, voici ce qui existe à l'extérieur de vous » ... mais je m'attends à ce qu'il y ait un grand délai avant que les élèves appliquent, utilisent ce qu'ils ont fait en histoire. Il faut que les élèves se construisent eux-mêmes d'abord, pour se tourner vers l'extérieur ensuite – leur demander de le faire tout de suite, c'est trop demander.

4.3.1.3 Pratiques enseignantes

Contexte d'observation

Les deux cours observés ont lieu auprès d'élèves de quatrième secondaire, du Programme d'éducation internationale. La thématique abordée est celle de l'économie et du développement.

Organisation et processus pédagogiques

L'organisation pédagogique est surtout magistrocentrée, quoique environ le tiers du cours soit pédocentré et consacré aux activités des élèves. Le cours est divisé en trois ou en quatre parties, soit un exposé magistral de 42 à 47 minutes, des activités réalisées en petits groupes de deux à quatre élèves pendant 17 à 20 minutes et un retour en plénière qui clôt le cours. La revue d'actualité observée au début de l'un des cours, d'une durée de six minutes, constitue la quatrième partie du cours. Les élèves restent assis à leur pupitre pendant l'exposé magistral et se déplacent avec leur chaise pour travailler en groupe.

Cette organisation semble répondre aux besoins de l'enseignant pour l'exposé magistral, mais moins à ceux des élèves lorsque vient le moment de travailler avec leurs pairs à un pupitre qu'ils doivent partager. Le temps alloué aux activités de groupes semble insuffisant pour que tous les élèves complètent la tâche. Le retour en plénière assure que les élèves auront trouvé ou découvert les réponses conformes à celles de l'enseignant.

Pendant l'exposé et le retour en plénière, Paul dirige les interactions de l'avant. Les élèves ne lèvent pas la main pour répondre aux questions, mais prennent plutôt la parole à tour de rôle. Un des cours commence par une courte revue des actualités, qui s'avère un échange d'opinions quant aux positions des divers partis fédéraux face au ralentissement économique dans le monde. L'essentiel des échanges a lieu entre l'enseignant et quelques élèves. Les échanges entre les élèves ont surtout lieu dans le cadre de la réalisation de la tâche qui leur est proposée par l'enseignant et qu'ils complètent en petits groupes. L'enseignant circule et répond aux questions des élèves.

Les pratiques de Paul en terme de processus pédagogique semblent habilitantes pour le développement de croyances épistémologiques analogues aux siennes, chez les élèves. En dirigeant les échanges, en contrôlant le récit et en institutionnalisant les

« bonnes » réponses des élèves, Paul se place dans une position d'expert, de détenteur de la « vérité » historique. De plus, en orientant le travail des élèves sur les documents, il démontre que le travail d'analyse documentaire mène à une seule « bonne » réponse, conformément à ses croyances épistémologiques.

Variables didactiques

- Contenus : l'histoire comme ensemble de faits objectifs présentés dans un récit unique

Les contenus sélectionnés sont présentés comme ensemble de faits objectifs, dans un récit que Paul raconte aux élèves, à l'aide d'un diaporama projeté à l'écran. Ce diaporama contient surtout des images (caricatures, peintures, photographies), des organisateurs graphiques (tableaux, schémas) et des lignes du temps. Les images sont accompagnées de la référence de leur source (la plupart du temps un site Internet ou un manuel scolaire, mais pas d'ouvrages d'historiens). Dans le cadre des cours observés, toutefois, l'enseignant n'a pas mentionné les sources et références ou attiré l'attention des élèves vers ces éléments.

Le récit se structure autour d'évènements qui sont racontés par l'enseignant et qui mettent en scène de grands ensembles et de « grandes » figures historiques qui agissent pour faire avancer le récit au gré de leurs intérêts et de leurs besoins (les Canadiens-français, les Québécois [nous, notre, nos], les Canadiens, les Anglais, les Canadiens-anglais [ROC – rest of Canada], les Français, le fédéral). Bien que le thème à l'étude porte sur l'économie, la trame événementielle politique domine toujours le récit. La bourgeoisie, les chefs d'entreprises, les syndicats et autres acteurs économiques paraissent dans le récit comme des acteurs de second plan et prioritairement comme membres de l'un des grands ensembles. Cette appartenance à un groupe culturel dicte leurs intérêts et leurs besoins, leur appartenance en termes de

classe sociale n'est pas abordée (les syndicats veulent de meilleures conditions de vie pour les Canadiens-français et rejettent le syndicalisme international parce qu'il ne partage pas leurs valeurs catholiques, par exemple).

La nature interprétative de l'histoire est ainsi évacuée du récit. Jamais Paul ne fait référence aux historiens, à des interprétations contradictoires, aux sources, bien que des documents historiques (iconographiques) soient inclus dans le diaporama.

Les documents iconographiques présentés aux élèves pendant l'exposé ne sont pas soumis à l'interprétation, ni à la critique des sources. Ils illustrent plutôt le récit, servant soit à son amorce (« comme vous voyez, on va parler d'industrialisation »), soit à la confirmation ou à l'illustration du récit (« on le voit ici, dans la gravure, ce que je vous disais... »). Aucun contenu de nature méthodologique n'a été abordé dans le cadre du cours, sinon indirectement, lorsque Paul rappelle aux élèves qu'ils devront se servir de la démarche d'interprétation d'une image qu'il leur a remise lors d'un cours précédent pour compléter leur recherche portant sur la propagande pendant la Deuxième Guerre mondiale.

Les contenus sélectionnés et la présentation qu'en fait Paul dans le cadre des cours observés sont cohérents avec ses croyances relatives à la nature du savoir historique comme ensemble de faits objectifs. Le mode de présentation, sous forme de récit unique n'émanant d'aucune source identifiable, semble moins cohérent avec ses croyances concernant le rapport aux savoirs, selon lesquelles ces faits objectifs se découvrent par le biais d'une démarche rigoureuse. Cette dimension est toutefois présente dans les activités proposées aux élèves.

Le récit unique et fidèle à la réalité paraît toutefois habilitant pour atteindre les finalités culturelles et patrimoniales que Paul identifie comme prioritaires, puisqu'il présente des points de repère identitaire « objectifs » aux élèves. L'adhésion des élèves au récit et à la perspective de l'enseignant est par ailleurs renforcée par

l'absence de sources, de références, de perspectives différentes ou contradictoires, en somme, de la dimension interprétative de l'histoire.

- Méthode d'enseignement : l'exposé magistral narratif dialogué/ accompagnement des élèves dans la recherche et l'« interprétation » documentaires

Paul privilégie un mode d'enseignement transmissif, soit l'exposé magistral dialogué, pour présenter le récit de l'histoire du Québec. Des boucles interrogatives visant à solliciter des hypothèses des élèves quant à la suite du récit interrompt parfois le récit. Au fil de ce dernier, Paul avance le diaporama pour appuyer ses propos des diapositives à l'écran. Cette méthode, qui s'inscrit dans une logique de transmission et d'exposition de savoirs par un expert favorise la conception de l'histoire comme ensemble de faits incontestables et objectifs.

Paul se sert également du tableau vert pour préciser aux élèves les « faits » qui doivent être retenus. Le plan de cours est présenté au tableau sous forme de mots-clés correspondant aux contenus qui font l'objet du cours (des événements, des dates, des concepts). De plus, pendant l'exposé, Paul ajoute des mots-clés au tableau ou structure des éléments du récit sous forme de ligne du temps ou d'organiseurs graphiques (pour distinguer les intérêts des grands ensembles, par exemple). Les élèves prennent ces éléments en note et certains prennent des notes tout au long du cours.

Paul clôt l'exposé du récit en indiquant qu'il le poursuivra au prochain cours. Il demande ensuite aux élèves de se placer en équipes pour travailler à l'interprétation de documents iconographiques qu'il leur a demandé de trouver.

- Activités proposées aux élèves : écoute active, prise de notes, interprétation de documents iconographiques, basée sur les notes de cours et le manuel

L'activité proposée aux élèves s'inscrit dans une approche active, où les élèves travaillent indépendamment, mais non constructiviste, car son résultat est soumis à la concordance avec la réponse attendue de l'enseignant. Il s'agit d'une activité d'interprétation de documents iconographiques qu'ils ont eux-mêmes trouvés dans diverses sources (Internet, livres, revues) et qui représentent des messages de propagande des divers intervenants de la Deuxième Guerre mondiale. En petites équipes, les élèves doivent identifier la source et indiquer les références – aucun critère pour évaluer la validité des sources n'a cependant été relevé. Ils doivent ensuite décrire les éléments présentés sur l'image et indiquer qui sont les émetteurs et les destinataires des messages. Enfin, ils doivent indiquer les intérêts des émetteurs, l'effet attendu du message sur les destinataires, ainsi que leur propre réaction au message. Tous ces éléments doivent être justifiés à l'aide d'informations « factuelles ». Les élèves peuvent faire appel à leurs notes de cours ou à leur manuel afin de faciliter leur interprétation. Pendant le travail en classe, les élèves discutent de leur interprétation avec leur coéquipier et construisent ensemble le texte final.

La source n'est pas soumise à la contextualisation ou à l'heuristique des sources, mais les élèves sont appelés à confronter leur interprétation entre eux. Par ailleurs, ils doivent étoffer leur raisonnement en l'appuyant sur des informations « factuelles » trouvées dans les notes ou dans le manuel. Ces deux sources restent dans l'implicite des sources objectives et représentatives de la réalité, détentrices d'une vérité qui doit être maîtrisée par les élèves qui la réinvestissent dans l'interprétation documentaire. Il semble ainsi peu probable que ce type d'activité permette aux élèves, à terme, de concevoir l'histoire dans sa dimension interprétative ou de développer un mode de pensée historique qui se rapproche dans une certaine mesure de la pratique de référence savante.

En plénière, Paul effectue un retour synthèse sur le travail, indiquant aux élèves ce qu'ils devraient « trouver » dans les documents et fournissant ainsi des pistes de réponses qui seront acceptables.

Les pratiques enseignantes de Paul semblent cohérentes avec ses croyances relatives à la nature de l'histoire, qui serait un ensemble de faits objectifs représentatifs de la réalité. Elles sont toutefois moins cohérentes avec ses croyances relatives aux rapports à entretenir aux savoirs, puisque l'exposé d'un récit unique ne modélise pas de mode de pensée ou de méthode particulière. La démarche proposée aux élèves pour interpréter les documents iconographiques leur permet de maîtriser certains processus interprétatifs (l'articulation d'un raisonnement autour de preuves, par exemple), mais en occulte d'autres, particulièrement lorsqu'il s'agit des sources et des critères de validité ou de plausibilité de leur interprétation.

4.3.1.4 Portrait synthétisé

Paul 30-40 ans. B.Ed. enseignement secondaire, volet sciences humaines 10 ans d'expérience Plus de 3 formations	Profil épistémologique (score moyen aux items de chaque dimension) 1. nature du savoir 2. rapport au savoir	Finalités poursuivies (adaptées d'Audigier, 1995) en ordre de priorité	Pratiques enseignantes (Bru, 1991) Organisation et processus : O/P Enseignement : E Activités proposées aux élèves : A
	1. <i>Objectiviste/ réaliste (2,1)</i> 2. <i>Constructiviste/ critérialiste (5,2)</i>	Normatives, Patrimoniales, Intellectuelles Pratiques	<i>O/P : magistrocentrés</i> <i>E : transmissif : exposé magistral narratif dialogué/</i> <i>A : reproduction écoute active, prise de notes, « interprétation » d'un document iconographique, basée sur les notes de cours et le manuel</i>
Profil épistémologique		1: H patrimoniales, et pratiques NH normatives et intellectuelles 2: H avec normatives, intellectuelles, pratiques, NH avec patrimoniales	H
Finalités poursuivies	normatives, intellectuelles, pratiques NC avec 1. C avec 2.		Déterminantes pour les activités proposées aux élèves
Pratiques enseignantes	H pour le développement de la position relative à 1. NH pour le développement de la position relative à 2.	H pour normatives, pratiques et patrimoniales NH pour intellectuelles	

* C = cohérence NC = non cohérence H= habilitant NH= non-habilitant

4.3.2 Cas 6 : Marc

Marc enseigne l'histoire au secondaire depuis huit ans. Il est détenteur d'un baccalauréat en enseignement secondaire, volet sciences humaines. Outre sa formation initiale, il a également suivi plus de trois formations offertes par le MELS et la commission scolaire relativement au programme de formation, à l'élaboration de situations d'apprentissage et d'évaluation et à l'évaluation des apprentissages. Il intervient auprès d'élèves du cheminement dit « régulier ».

4.3.2.1 Croyances épistémologiques relatives à l'histoire

L'histoire comme reconstruction fondée sur l'interprétation critique, que les élèves maîtrisent une fois qu'ils auront maîtrisé les faits

Les résultats de Marc au *Questionnaire sur les croyances relatives à l'apprentissage et à l'enseignement de l'histoire* le situent dans une position épistémologique qui reflète une légère dissonance entre ses croyances relatives à la nature des savoirs historiques (position plutôt constructiviste; score moyen de 3,8 aux items concernant cette dimension) et au rapport à entretenir aux savoirs historiques (position plutôt réaliste/ de reproduction; score moyen de 3,4 aux items correspondant à cette dimension). Ainsi, bien qu'il soit d'avis que « L'histoire est une reconstruction d'évènements passés fondée sur l'interprétation critique des preuves disponibles » (item 21 du questionnaire), il est plutôt en désaccord avec l'idée selon laquelle « Un récit historique est le produit d'une méthode d'enquête rigoureuse » (Item 22) et que l'histoire est construite par les historiens (item 15). Il est possible de noter dans ces réponses une légère opposition entre construction et reconstruction, d'une part, et entre l'enquête et l'interprétation critique, d'autre part.

Marc est par ailleurs plutôt d'accord avec l'énoncé de l'item 12 « Les enseignants ne devraient pas questionner les élèves quant à leurs interprétations historiques, mais plutôt s'assurer qu'ils connaissent les faits » et celui de l'item 2 « Corroborer les preuves et identifier les sources sont des stratégies d'apprentissage importantes en histoire, mais seulement une fois que les faits sont maîtrisés », indiquant la présence des connaissances factuelles sur les éléments de la pensée historique. Il reconnaît néanmoins la place de cette dernière dans l'apprentissage de l'histoire, se disant en accord avec l'idée que « Comparer les sources et comprendre la perspective des auteurs sont des composantes essentielles de l'apprentissage de l'histoire » (item 14) et plutôt en accord avec celle selon laquelle « La connaissance de la méthode historique est fondamentale tant pour les historiens que les élèves » (item 5).

Il importe de noter, en dépit de ces réponses, que le score moyen obtenu dans la dimension « rapport aux savoirs » ne situe Marc que faiblement dans une position réaliste/de reproduction, ses réponses laissant entrevoir un souci pour l'apprentissage de la méthode et d'un mode de pensée historiques. Il est possible de conclure que pour Marc, les élèves devraient savoir comment les historiens construisent l'histoire, mais qu'ils ne la construisent eux-mêmes qu'une fois les « faits » maîtrisés.

4.3.2.2 Finalités poursuivies dans l'enseignement de l'histoire

Normatives, pratiques, intellectuelles et critiques : qualification, formation intellectuelle, formation d'un citoyen participatif, engagement politique

1) Pratiques

Marc conçoit la finalité de l'apprentissage de l'histoire comme étant d'abord la formation citoyenne et intellectuelle. En ce sens, il assigne à l'enseignement de l'histoire la possibilité pour les élèves de développer les outils requis pour

comprendre le monde dans lequel ils évoluent, pour situer les divers courants politiques dans une perspective historique et ainsi pouvoir les évaluer de façon informée. Il prône la formation d'un citoyen participatif, qui s'implique dans sa communauté et dans les divers enjeux à l'échelle mondiale.

2) Intellectuelles et critiques

Pour ce faire, Marc souhaite que son enseignement permette aux élèves de développer des outils et des attitudes intellectuelles. Par exemple, le développement d'un mode de pensée critique se manifesterait dans la lecture critique des actualités et la prise de position rationnelle et raisonnée face aux enjeux actuels. De plus, des attitudes de rigueur et de scepticisme intellectuels seraient à développer par le biais des moyens tels la prise de notes structurées, l'accompagnement à l'analyse de l'actualité, l'organisation méthodique et la justification des points de vue dans les travaux demandés aux élèves.

Marc ne fait pas de la formation identitaire un but à poursuivre, sinon dans un sens qui serait civique, c'est-à-dire une formation à l'identité citoyenne démocratique.

Lorsqu'il est interrogé sur le programme de formation, Marc se dit en accord avec ce dernier de façon générale. Il remet toutefois en question le peu d'importance accordée aux faits (connaissances) qu'il perçoit comme relégués au second plan, les compétences disciplinaires se situant au premier plan. Il considère également que ce programme est trop chargé et qu'il se répète sur les deux années d'histoire nationale. De façon générale, il dit se tenir à l'écart des débats récents sur le programme d'histoire : *« je sais ce que j'ai à faire et je le fais... je me tiens loin de tout ça, de toute façon ça change tous les cinq ans... »*

3) Normatives

Si en, cours d'année, un groupe d'élèves se révèle plutôt faible, Marc indique qu'il modifie ses cours afin d'assurer qu'ils auront au moins assez de connaissances pour réussir l'examen de fin d'année.

Lorsqu'il planifie son année, Marc accorde beaucoup d'importance à la formation citoyenne et intellectuelle. Toutefois, il indique que la qualification, c'est-à-dire la réussite des élèves au cours (et à l'examen ministériel), demeure la finalité première de son enseignement. Il façonne ainsi son cours selon les exigences de cet examen, tout en insistant sur le développement d'outils – la prise de notes structurées, la lecture active et l'analyse des textes, la prise de parole – qui serviront aux élèves lorsqu'ils seront aux études postsecondaires.

Le profil de sortie idéal de la formation historique au secondaire se manifeste, selon Marc, dans un citoyen critique, informé, participatif et outillé pour le débat, avec des compétences intellectuelles et métalinguistiques pour prendre part aux débats publics. Il s'agit d'un citoyen qui saura prendre position de façon rationnelle, sans se laisser influencer par d'autres facteurs que les faits et son propre esprit critique. Pour la question nationale, Marc s'en préoccupe peu:

Si les élèves ont tous les outils qu'il leur faut pour réfléchir et prendre des décisions, ils décideront ce qu'ils veulent. Moi, je m'occupe de leur donner la base. De toute façon, c'est plus au CÉGEP qu'on réfléchit à ces choses-là.

Les croyances épistémologiques de Marc quant à la nature du savoir sont habilitantes pour l'atteinte de ses finalités. Ses croyances quant aux rapports aux savoirs semblent moins habilitantes, puisqu'en plaçant l'accent sur la maîtrise des faits, il leur confère un statut de savoir objectif, plutôt que rigoureusement construit. La dimension

interprétative qui favoriserait l'atteinte des finalités intellectuelles et pratiques qu'il a établies est conséquemment réduite en importance.

4.3.2.3 Pratiques enseignantes

Contexte d'observation

Les cours observés ont lieu auprès d'élèves de quatrième secondaire du cheminement régulier (une classe décrite comme « forte » par l'enseignant sur la fiche signalétique et l'autre comme « faible ») et portent sur le thème *Économie et développement*.

Organisation et processus pédagogiques

L'organisation et les processus pédagogiques sont surtout magistrocentrés et axés sur la transmission. Les cours observés sont divisés en quatre parties. La première partie consiste en une courte revue de l'actualité (5 minutes), l'exposé magistral explicatif dialogué (45 minutes), la réalisation individuelle d'une activité du cahier contenu (15 minutes) et l'évaluation de cette tâche (en plénière) (10 minutes).

Le plan du cours est présenté au tableau et fait référence aux pages du manuel associées aux contenus qui font l'objet du cours, présentés sous forme de mots-clés. Marc dirige les interactions, qui ont lieu uniquement entre lui et les élèves, du devant de la classe, alors que les élèves restent assis à leur pupitre.

Variables didactiques

- Contenus : faits objectifs et interprétations relativistes, structurés sous forme de chaîne causale et parfois sous forme de récit unique

Les contenus sont présentés surtout comme faits objectifs, surtout dans une chaîne causale qui ne constitue pas un récit mettant en scène des personnages agissant ou le déroulement chronologique d'un événement. Les explications sont articulées autour d'événements ou de phénomènes historiques, produits de causes et générateurs de conséquences, lesquelles sont présentées comme savoirs produits par un raisonnement qui est explicité par l'enseignant, sans qu'il ne soit possible de savoir s'il s'agit de *son* raisonnement ou de celui de quelqu'un d'autre. Un diaporama, composé essentiellement d'iconographies, accompagne les explications.

Marc ne présente pas les origines de ses explications, aucune référence à des sources ou aux preuves n'a été relevée. Les explications de Marc (et le raisonnement qui les sous-tend) ne sont donc pas ouvertes à la remise en question, puisque présentées comme seules explications possibles. À l'occasion, toutefois, Marc indique que, selon leurs origines, les historiens et les acteurs témoins de l'histoire peuvent interpréter de façons différentes d'un même événement. Dans le cadre des cours observés, par exemple, Marc indique que les historiens d'origine canadienne-anglaise n'ont pas la même interprétation que les historiens d'origine canadienne-française ou québécoise de la crise de la conscription ou encore de la formation de la fédération canadienne et que cette interprétation est en partie déterminée par les intérêts de leur groupe d'origine. Il ne fait toutefois aucune référence à l'interprétation critique des preuves ou à quelque élément que ce soit de la méthode d'enquête et des processus d'historicisation que les historiens mettent en œuvre pour construire leur interprétation. Marc se rapproche ainsi d'une position relativiste, selon laquelle les différences d'interprétation seraient le fruit des caractéristiques singulières de l'historien.

À quelques reprises, mais pour de courtes durées (5 à 8 minutes, environ), Marc présente les faits sous la forme d'un récit et les contenus sont alors présentés comme reproduction fidèle des événements.

Les documents présentés aux élèves sont iconographiques (cartes historiques, illustrations, caricatures) et les références sont présentées sous l'image projetée à l'écran. Marc n'aborde toutefois pas ces références ou les sources et les élèves ne sont appelés à « interpréter » les documents qu'à partir de leurs caractéristiques internes, de leurs connaissances et des compléments d'informations fournis dans le cadre de boucles interrogatives. Une interprétation est attendue par l'enseignant (« vous auriez dû voir... »), il cherche « la bonne réponse » et les interprétations des élèves qui n'y sont pas conformes sont rejetées comme erronées. Dans les cours observés, les élèves justifiaient leur interprétation en se basant sur les explications fournies par l'enseignant comme autorité experte. L'« interprétation » attendue appuie les explications de l'enseignant et s'inscrit dans la logique d'exposition de « faits », que les élèves devaient découvrir dans l'image.

Les pratiques enseignantes de Marc en ce qui concerne la gestion des contenus sont à cet égard incohérentes avec ses croyances relatives à la nature du savoir historique, selon lesquelles l'histoire est une construction interprétative critique basée sur un mode de pensée et une méthode propres à l'histoire, bien que quelque peu cohérentes avec celles relatives aux rapports aux savoirs, dans une logique de transmission des faits.

- Méthode d'enseignement : exposé magistral explicatif dialogué

La méthode d'enseignement privilégiée par Marc est l'exposé magistral dialogué, par lequel il ne raconte pas un récit, mais structure des explications (verbalement et parallèlement, par écrit au tableau) sous forme de chaîne causale. La logique dominante est une logique d'exposition des causes et des conséquences pour chacun des événements ou des phénomènes abordés. Marc structure ainsi son explication autour d'une séquence qui inclut la description des éléments du phénomène (« La Première Guerre mondiale, elle a lieu en Europe, elle dure quatre ans, elle engage

plusieurs pays du monde et elle se termine par la défaite de la Triple alliance »), l'explication des causes (« On peut identifier trois causes principales de la Première Guerre mondiale... ») et des conséquences (« La Première Guerre mondiale a des conséquences économiques, politiques et territoriales »), sous forme d'une équation (processus-produit) qui n'inclut que les « grands » personnages traditionnels et les événements politiques, tout en excluant les causes structurales, socioéconomiques. Ce tryptique est répété chaque fois qu'un nouveau phénomène ou qu'un nouvel événement est abordé. Les liens entre les événements ou les phénomènes sont séquentiels (antérieurs, postérieurs) et présentés à l'oral seulement.

L'exposé de ces explications est magistral, mais également dialogué par des boucles interrogatives. Marc suscite la participation des élèves pour formuler des hypothèses quant aux causes et aux conséquences des phénomènes étudiés et ponctue ce dialogue d'activités d'interprétation non critériée (sans euristique des sources, contextualisation ou corroboration, par exemple) de cartes historiques ou de documents iconographiques en plénière.

Une fois l'exposé terminé, Marc demande aux élèves de prendre leur cahier contenu et indique la page à trouver. Il offre quelques précisions quant à la façon de repérer les informations pour répondre aux questions dont la visée est la reproduction de ce qui se trouve dans le cahier. Il circule pour venir en aide à ceux qui lèvent la main, il n'y a aucune pratique guidée relative à la problématisation de phénomènes historiques, de sources, ou d'interprétation. De façon générale, il les réfère aux contenus du cahier pour trouver eux-mêmes la réponse ou il précise le sens d'un mot mal compris par l'élève. La plupart des élèves complètent la tâche individuellement, chacun à son pupitre, bien que de petits groupes se forment lorsque certains élèves se tournent vers leurs collègues situés à proximité. Il « corrige » les réponses des élèves en plénière et formalise les réponses qui sont conformes à celles qu'il attend, renforçant l'idée que l'histoire est composée d'un ensemble de faits objectifs et véridiques.

- Activités présentées aux élèves : écoute active et prise de notes, activités d'interprétation non critériée de documents iconographiques, rédaction d'un éditorial basé sur une recherche

Dans le cadre du premier cours observé, les élèves ont été appelés à écouter les explications de façon active, en prenant des notes et en répondant aux questions de l'enseignant. Les élèves disposeraient d'un document préparé par l'enseignant qui présente des stratégies de prise de note, de présentation de références, ce dernier n'était toutefois pas accessible au moment de la cueillette de donnée. À quelques reprises, les élèves ont également « interprété » des documents iconographiques (cartes historiques, photographies ou illustrations) présentées à l'écran, mais cette « interprétation » n'était pas soumise aux critères de validité ou appuyée sur des preuves autres que les informations fournies parallèlement par l'enseignant. Les élèves devaient plutôt inférer les informations et le message implicites à l'iconographie et justifier leurs réponses à l'aide de connaissances historiques « factuelles ». Aucun travail sur les sources n'était réalisé et une réponse précise était attendue de l'enseignant qui orientait les élèves vers celle-ci dans une séquence de questions/réponses.

Dans le cadre du premier cours, Marc a fait référence à une tâche que les élèves devaient compléter individuellement, à la maison, et qui consiste en une recherche documentaire leur permettant de défendre et d'appuyer sur des « faits » une position sur la crise économique. Seule la démarche relative à la présentation des références a été abordée en classe.

Les pratiques enseignantes de Marc sont peu habilitantes pour l'atteinte de ses finalités. En exposant ou en attendant des explications conformes à une perspective ou à des informations qu'il traite comme véridiques, Marc entretient un rapport aux savoirs réaliste/de reproduction (conforme à ses croyances épistémologiques) qui,

bien qu'habilitant pour la maîtrise des « faits » par les élèves (qui organisent et réinvestissent ces faits dans la lecture de documents), l'est moins pour le développement intellectuel et critique. Par ailleurs, sans occasion de soumettre les documents à l'euristique des sources, de confronter leurs interprétations à celles des autres de façon argumentée et rationnelle, les élèves ne sont pas en mesure d'atteindre les finalités pratiques de l'enseignant.

4.3.2.4 Portrait synthétisé

Marc 30-40 ans B.E. enseignement secondaire, volet sciences humaines 8 ans d'expérience 3 formations	Profil Épistémologique (score moyen aux items de chaque dimension 1. nature du savoir 2. rapport au savoir	Finalités poursuivies (adaptées d'Audigier, 1995) en ordre de priorité	Pratiques enseignantes (Bru, 1991) Organisation et processus : O/P Enseignement : E Activités proposées aux élèves : A
	1. <i>Constructiviste</i> (3,8) 2. <i>Réaliste/ de reproduction</i> (3,4)	Normatives Pratiques Intellectuelles et critiques	<i>E</i> : exposé magistral explicatif dialogué <i>A</i> : écoute active et prise de notes, activités d'interprétation non- critériée de documents iconographiques, rédaction d'un éditorial basé sur une recherche documentaire
Profil épistémologique		1: H 2: NH pour normatives, intellectuelles et critiques, pratiques	1: NH pour E H pour A 2: H pour E NH pour A
Finalités poursuivies	C. avec 1. NC avec 2.		
Pratiques enseignantes	NH pour le développement de la position relative à 1. Plutôt H pour le développement de la position relative à 2.	H pour normatives NH pour intellectuelles et pratiques	

* C = cohérence NC = non cohérence H= habitant NH= non-habitant

4.3.3 Cas 7 : Christian

Christian enseigne l'histoire au secondaire depuis 10 ans. Il détient un baccalauréat en enseignement secondaire, volet sciences humaines. Il a suivi plus de trois formations portant sur le domaine de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté du *Programme de formation de l'école québécoise* et sur l'évaluation des apprentissages, la plupart offertes par le MELS. Il enseigne aux élèves du cheminement régulier et du Programme d'éducation internationale.

4.3.3.1 Croyances épistémologiques relatives à l'histoire

L'histoire comme construction humaine, produite par le biais d'une méthode et d'un mode de pensée historiques que les élèves développent pour construire leur propre interprétation

Les réponses de Christian au *Questionnaire sur les croyances relatives à l'apprentissage et à l'enseignement de l'histoire* témoignent d'une cohérence entre ses croyances quant à la nature des savoirs historiques et quant au rapport à entretenir avec ces savoirs. Christian se dit fortement en accord avec l'idée que « L'histoire est une reconstruction d'événements passés fondée sur l'interprétation critique des preuves disponibles » (item 21) et que les historiens « construisent » l'histoire et plutôt en accord avec celle selon laquelle « Un récit historique est le produit d'une méthode d'enquête rigoureuse » (item 22). Il se situe ainsi dans une position constructiviste/critérialiste quant aux croyances relatives à la nature des savoirs historiques (score moyen de 4,6 aux items associés à cette dimension).

En ce qui concerne les rapports aux savoirs historiques, Christian se dit en accord avec l'idée que « Les élèves ont besoin d'apprendre comment aborder les sources contradictoires » (item 7) et plutôt en accord avec les énoncés des items 5 et 14, soit que « La connaissance de la méthode historique est fondamentale tant pour les

historiens que les élèves » et « Comparer les sources et comprendre la perspective des auteurs sont des composantes essentielles de l'apprentissage de l'histoire ». Il se dit en désaccord avec l'idée d'éviter de donner des sources contradictoires aux élèves (item 10) et plutôt en désaccord avec l'énoncé de l'item 12 « Les enseignants ne devraient pas questionner les élèves quant à leurs interprétations historiques, mais plutôt s'assurer qu'ils connaissent les faits ». Ces réponses le situent dans une position constructiviste/critérialiste quant aux rapports à entretenir avec les savoirs historiques (score moyen de 4,1 aux items liés à cette dimension).

Les croyances épistémologiques de Christian sont en cohérence avec les pratiques de référence savante et avec les exigences du programme de formation dans le domaine de l'histoire et éducation à la citoyenneté.

4.3.3.2 Finalités poursuivies dans l'enseignement de l'histoire

Normatives, patrimoniales, intellectuelles et critiques, pratiques: qualification, formation d'un citoyen québécois orienté vers la justice, construction identitaire, développement de l'esprit critique

1) Pratiques (de transformation)

Selon Christian, l'apprentissage de l'histoire doit servir à la formation et à la participation citoyenne. Il fournit les fondements pour l'implication sociale et pour l'élaboration de l'opinion politique, pour arriver à transformer la société et « la rendre meilleure ». Selon Christian « il faut connaître l'histoire pour se projeter dans l'avenir, pour un projet collectif ». L'apprentissage de l'histoire devrait, dans l'idéal, permettre aux élèves d'être conscients de leur pouvoir d'action dans la transformation de la société, l'histoire leur fournit des exemples en ce sens pour « voir qu'ils ont le pouvoir et un rôle à jouer pour transformer la société comme l'ont fait des

personnages historiques, à éclairer dans quelle direction la société doit aller, vers où il faut collectivement la mener. »

Pour sa part, Christian souhaite que le projet collectif et la direction vers laquelle les élèves se tourneront soient éclairés à la fois par le désir d'une plus grande justice sociale et d'un Québec souverain. En premier lieu, il aimerait que son enseignement contribue à ouvrir les yeux des élèves sur l'injustice sociale et économique, qu'il les outille pour analyser les causes de cette situation et leur donne des exemples d'actions susceptibles de corriger cette injustice.

2) Patrimoniales

Il souhaite également que les élèves soient conscientisés à la situation précaire du Québec, sur le plan de la langue, de la culture et des valeurs. Il considère ces dernières différentes des valeurs du reste du Canada et irréconciliables avec celles-ci. Il importe ainsi que les élèves soient amenés à développer leur compréhension des enjeux politiques, économiques et sociaux en tenant compte de ces éléments identitaires afin de prendre position face aux divers discours qui leur sont présentés. Il se sert de sa propre expérience pour expliquer comment il est arrivé à adopter sa position politique « Je dis aux élèves que je suis souverainiste, je veux que ça serve à ce qu'ils voient ce que c'est d'avoir une opinion politique, comment on arrive là ».

3) Intellectuelles et critiques

Par le biais de discussions sur la question nationale, Christian dit inciter les élèves à faire appel à leur esprit critique afin d'évaluer chaque position rencontrée de façon rationnelle et en fonction des arguments présentés, pour enfin construire leur propre position raisonnée. L'histoire, précise-t-il, leur offre les connaissances et les outils pour y arriver. Cette conception des finalités de l'apprentissage de l'histoire semble cohérente avec les croyances épistémologiques de Christian.

Le profil de sortie souhaité par Christian correspond au citoyen critique, conscient de son pouvoir d'action, engagé et impliqué dans la société, en fonction de ce qu'il considère prioritaire. Il est possible d'associer un tel profil au citoyen participatif de la typologie de Westheimer et Kahne (2004), bien qu'en tenant compte des autres finalités poursuivies par Christian dans son enseignement, il est également possible de l'associer au citoyen orienté vers la justice.

Lorsqu'il planifie son année (ce qu'il fait avec un collègue), Christian cible des activités qu'il considère les mieux adaptées pour atteindre ces finalités (jeux de rôles, débats, etc.) tout en permettant la maîtrise des contenus prescrits et le développement d'un engouement pour l'histoire et la politique. Il importe en effet pour lui que les élèves apprennent à aimer l'histoire et à la trouver pertinente pour leur quotidien.

4) Normatives

En cours d'année, toutefois, il se voit souvent contraint de modifier ses finalités. Il les modifie parfois en fonction des élèves : si « les élèves sont très faibles », seule la qualification est visée. Dans de tels cas, Christian indique qu'il priorise la maîtrise des connaissances historiques et d'une démarche d'interprétation des documents simplifiée, en rupture avec ses propres croyances épistémologiques. La réussite du cours par le plus grand nombre d'élèves demeure prioritaire pour lui.

Les changements dans la structure et les contenus de l'évaluation ministérielle dérangerait par conséquent l'atteinte de ses finalités. Avec la refonte récente des attentes ministérielles quant à la maîtrise des contenus qualifiés de « connaissances historiques », par exemple, il ne sait plus comment atteindre ses finalités citoyennes et indique devoir « ajuster ce que je fais en classe, le contenu, les approches, en fonction de l'évaluation ». Le temps fait défaut, selon lui, pour arriver à la fois à la maîtrise des contenus par les élèves en vue de l'examen et à former des citoyens critiques et engagés. Comme la qualification est la seule finalité « observable, par la

direction » et « obligatoire », son enseignement est ajusté à la réussite du cours par le plus grand nombre d'élèves.

En ce qui concerne le programme de formation, Christian se dit en accord avec l'idée de développer la pensée historique (la seconde compétence disciplinaire du programme), mais en désaccord avec les composantes de la troisième compétence disciplinaire (consolider l'exercice de sa citoyenneté). Celle-ci, selon lui, « place la démocratie canadienne comme un modèle. C'est une erreur, parce qu'il existe d'autres modèles plus démocratiques ailleurs – aux États-Unis, un citoyen peut demander un référendum sur divers enjeux, par exemple ». Selon lui, le Programme cherche à « faire un super citoyen, atténuer les notions de conflit et faire en sorte que les gens s'entendent tous bien ». Par conséquent, il « a évacué les notions de conflit ».

D'autre part, il considère que les concepteurs du Programme

[...] sont allés trop loin du côté des compétences [...] Il faut d'abord maîtriser les connaissances si on veut pouvoir expliquer, comprendre et se faire une opinion sur l'histoire, les événements et les relations causales. Il faut ramener l'histoire nationale et ses éléments les plus importants à l'avant plan. Mais pas retourner à l'énumération érudite d'une liste d'événements (nommer les constitutions dans l'ordre, par exemple).

Selon lui, avec son approche par compétences, « la réforme semble avoir donné le message que la mémoire, ce n'est pas une bonne chose. Pourtant, c'est un outil fondamental pour apprendre ». Il a ainsi indiqué qu'il travaillait la maîtrise des contenus historiques par les élèves à l'aide de stratégies diverses, telles des fiches de révision qu'il prépare pour la fin de chaque réalité sociale ou de chaque thème. Ces fiches synthétisent, selon Christian, « toute l'information nécessaire pour passer l'année. »

Enfin, Christian considère que les concepteurs du curriculum québécois n'ont pas respecté les conclusions du Rapport Lacoursière sur l'enseignement de l'histoire. « Les intentions du programme devaient en principe permettre de faire plus d'histoire nationale, mais c'est pas concrètement ce qui est arrivé. Ce qui est arrivé, c'est qu'on a la même matière à voir qu'avant, et en plus, il faut développer les compétences ». Il indique qu'il aurait préféré que le programme soit scindé en deux, avec une première tranche chronologique en troisième secondaire et une seconde, en quatrième secondaire. L'approche thématique est selon lui répétitive et peu engageante pour les élèves et devrait être éliminée.

4.2.3.3 Pratiques enseignantes

Contexte d'observation

Les cours observés impliquent des élèves de troisième secondaire du cheminement régulier, décrits comme « forts » par l'enseignant. Les réalités sociales à l'étude sont le changement d'empire et les revendications et luttes dans la colonie britannique.

Organisation et processus pédagogiques

L'organisation et les processus des cours observés étaient en partie magistrocentrés et en partie pédocentrés. Les cours de Christian sont divisés en trois parties, soit une revue de l'actualité (15-20 minutes), un exposé magistral explicatif dialogué (30 minutes) et la réalisation d'une activité de recherche et d'interprétation en petits groupes (20-25 minutes).

Pendant les deux premières parties du cours, les élèves sont assis à leurs pupitres et écoutent l'enseignant, placé à l'avant de la classe. Pendant la dernière partie, ils circulent librement, passant de leurs pupitres organisés en îlots à l'ordinateur ou aux

manuels et dictionnaires dans l'étagère. Christian circule également dans la classe afin de répondre aux questions des élèves.

Pendant la revue de l'actualité, les élèves écoutent l'enseignant et regardent les photos attentivement. Ils ne prennent pas de notes. Certains élèves posent des questions de précisions ou pour solliciter l'opinion de l'enseignant, qui sollicite celles des élèves en retour (« vous pensez quoi, vous autres ? »). Il s'agit d'un échange d'opinions, puisque les élèves ne fournissent pas d'arguments ou de preuves pour appuyer leur position et l'enseignant ne modélise pas de démarche de raisonnement qui expliquerait sa propre position. Les échanges ont surtout lieu entre les élèves et l'enseignant tout au long des deux premières parties des cours.

Dans le cadre de la réalisation de la tâche assignée aux élèves, toutefois, les échanges entre les élèves sont multiples, dynamiques et débordent les frontières du groupe de travail. Les élèves se consultent entre eux, confrontent leurs interprétations et retournent à leur groupe pour compléter la tâche. Ce type d'interaction semble très cohérent avec les croyances épistémologiques de Christian, tant sur le plan de la nature construite de l'histoire que sur celui des processus de sa construction.

Variables didactiques

- Contenus : Un ensemble de faits objectifs et d'interprétations construites selon les intérêts défendus par les historiens, présenté comme séquence de chaînes causales

1) Nature du savoir

Les contenus sélectionnés sont parfois présentés comme un ensemble de faits objectifs, n'émanant d'aucune source identifiée, parfois comme des interprétations d'historiens, qui sont nommés et associés à une école historiographique particulière. C'est notamment le cas des contenus concernant les causes et conséquences de la

Conquête, présentés par Christian selon deux perspectives différentes, soit la perspective de l'École de Montréal et celle de l'École de Laval. Christian présente quelques historiens issus de ces écoles, expose les intérêts qu'ils défendent et comment ces intérêts ont un impact sur la façon d'interpréter le changement d'empire. Il n'aborde toutefois pas les approches historiographiques des historiens, le type de sources auxquelles ils font appel ou le raisonnement qui appuie leurs positions. La dimension interprétative est donc présente, mais elle paraît plus relativiste que critérialiste, axée principalement sur les motivations idéologiques des historiens et non sur des critères de scientificité associés au mode de pensée et à la méthode historiques.

Les chaînes causales ne forment pas un récit, mais une série de séquences, chacune associée aux deux grands ensembles ciblés comme moteurs de changement, juxtaposées les unes aux autres. Les Canadiens-français constituent le premier ensemble, alors que les Anglais et les Canadiens-Anglais constituent le second. De façon générale, ces grands ensembles sont présentés comme monolithiques et homogènes, bien qu'il arrive que Christian distingue les intérêts de la bourgeoisie canadienne-française de ceux du « peuple ». La chaîne causale avance ainsi au gré des intérêts et motivation de ces grands ensembles, qui contrôlent des institutions souvent en confrontation et se clôt lorsqu'une nouvelle rupture marque l'histoire. Des documents iconographiques accompagnent l'exposé de l'enseignant et bien que les références et les sources soient indiquées sous l'image, elles ne sont pas abordées par l'enseignant. Le travail sur les sources est donc absent de l'exposé.

Aucun savoir de nature méthodologique n'a d'ailleurs été présenté dans le cadre des cours observés. Les élèves disposent toutefois d'une démarche d'interprétation de documents iconographiques qui inclut l'identification de la source, la description de l'évènement et des acteurs présentés, le sens à donner à l'image (« Que signifie

l'image, selon toi ? »), ainsi que d'une démarche de recherche documentaire, qui leur ont été remises dans le cadre d'un cours précédent.

La gestion des contenus semble peu habilitante pour l'atteinte des finalités de Christian, les contenus étant présentés soit comme faits non soumis à l'interprétation critique, soit comme manipulation des sources par les historiens en fonction de leur allégeance idéologique.

- Méthodes d'enseignement : exposé magistral explicatif dialogué, discussion, interprétation de documents

Les méthodes d'enseignement de Christian s'inscrivent dans une perspective transmissive, dans le cas de l'exposé magistral dialogué. Chaque rupture est d'abord décrite (en terme de « phénomène » ou de « réalité », plutôt qu'en terme d'évènements), puis l'enseignant engage les élèves dans des boucles interrogatives qui permettent de dégager les causes et les conséquences conformes à ses attentes. Le diaporama composé de documents iconographiques (œuvres d'art, tableaux, graphiques, etc.) sert à initier la boucle (« que voyez-vous ? ») ou à formaliser les réponses conformes aux attentes de l'enseignant. Ni les questions ni l'exposé ne semblent avoir été planifiés ou structurés pour favoriser l'apprentissage.

- Activités présentées aux élèves : écoute active, interprétation de documents iconographiques, recherche documentaire

Les élèves écoutent attentivement l'exposé et certains y participent en répondant aux questions de l'enseignant. Lorsqu'un document est projeté à l'écran pour initier une boucle interrogative, les élèves sont appelés à formuler des hypothèses et à l'analyser en plénière.

Dans le cadre des cours observés, les élèves travaillaient à compléter une recherche documentaire en vue de rédiger un essai portant sur les conséquences de la Conquête en lien avec les changements politiques. Ils travaillaient en équipes à la recherche documentaire, bien que l'essai soit un travail individuel. En petits groupes, ils confrontaient leurs interprétations de façon animée et discutaient de la validité des sources qu'ils avaient trouvées dans Internet, particulièrement en ce qui concerne le niveau d'expertise de la source. Ils faisaient également référence aux intérêts des diverses sources (Vigile.net, par exemple, ou le site d'un individu).

Les pratiques enseignantes de Christian sont peu cohérentes avec ses croyances épistémologiques et ses finalités, en ce qui concerne l'exposé magistral et la quête de la bonne réponse dans les boucles interrogatives. Les activités proposées aux élèves, qui offrent des occasions de déployer certains éléments de la pensée et de la méthode historiques, semblent néanmoins habilitantes pour ces finalités.

4.3.3.4 Portrait synthétisé

Christian 30 et 40 ans B. Ed. enseignement secondaire, volet sciences humaines 10 ans d'expérience Plus de 3 formations	Profil Épistémologique (score moyen aux items de chaque dimension 1. nature du savoir 2. rapport au savoir	Finalités poursuivies (adaptées d'Audigier, 1995) en ordre de priorité	Pratiques enseignantes (Bru, 1991) Organisation et processus : O/P Enseignement : E Activités proposées aux élèves : A
	1. <i>Constructiviste</i> (4,6) 2. <i>Constructiviste/ critérialiste</i> (4,1)	Normatives Pratiques Patrimoniales, Intellectuelles et critiques	<i>O/P : magistrocentré</i> <i>E: transmissif et</i> <i>construction active exposé</i> <i>magistral explicatif dialogué</i> <i>A: reproduction et</i> <i>construction/interprétation</i> <i>écoute active et prise de</i> <i>notes, activités</i> <i>d'interprétation non-</i> <i>critériée de documents</i> <i>iconographiques, rédaction</i> <i>d'un essai basé sur une</i> <i>recherche documentaire</i>
Profil épistémologique		H	NH pour E H pour A
Finalités poursuivies	C		
Pratiques enseignantes	E : NH A: H	E : NH A: H	

* C = cohérence NC = non-cohérence H= habitant NH= non-habitant

4.4 Synthèse comparative des cas

Les systèmes des pratiques enseignantes des sept enseignants sélectionnés comportent plusieurs aspects communs. C'est notamment le cas des finalités normatives, pratiques, patrimoniales et culturelles et de l'hégémonie des pratiques enseignantes transmissives. Certaines différences entre les cas sont toutefois associées au profil épistémologique des enseignants.

Les enseignants dont les croyances épistémologiques les situent dans une position typique ou plutôt typique (4 enseignants) partagent une conception des rapports aux savoirs réaliste/de reproduction. Les entrevues réalisées auprès de ces enseignants confirment que les réponses qu'ils ont formulées à l'égard des énoncés portant sur cette dimension épistémologique découlent de leur évaluation de ce dont leurs élèves ont besoin et de ce dont ils sont capables, en termes d'apprentissage. La maîtrise de « faits » a priorité sur le développement du mode de pensée et de la démarche historiques dans tous ces cas. Ces enseignants partagent également leur conception de la fonction patrimoniale et culturelle de l'histoire. Leurs pratiques enseignantes, qui sont magistrocentrées, transmissives et axées sur la reproduction de connaissances déclaratives sont habilitantes pour l'atteinte de ces finalités, ainsi que celles de reproduction/réification des institutions et de la structure sociale existante. Elles s'avèrent toutefois non habilitantes pour les finalités intellectuelles et critiques, ainsi que pour le développement des compétences disciplinaires qui favorisent l'atteinte des finalités normatives. Enfin, ces pratiques facilitent le développement d'une position épistémologique objectiviste/réaliste/de reproduction chez les élèves.

Les cas atypiques, qui se situent dans un pôle épistémologique globalement constructiviste/critérialiste, se distinguent pour leur part des cas typiques par le type

d'activités qu'ils proposent aux élèves. Ils partagent également certaines caractéristiques, dont l'âge, le nombre d'années d'expérience et la formation.

La synthèse comparative des cas est présentée dans le Tableau 4.1. Les éléments communs aux cas sont présentés selon les dimensions du système des pratiques enseignantes à la section 4.4.1 et les caractéristiques singulières des cas sont présentées à la section 4.4.2.

Tableau 4. 1
Synthèse comparative des cas

Cas		Profil Épistémologique (score moyen aux items de chaque dimension) 1. nature du savoir 2. rapport au savoir	Finalités (adaptées d'Audigier, 1995) en ordre de priorité	Pratiques enseignantes Organisation et processus pédagogiques : O/P Enseignement : E Activités proposées aux élèves : A
Typiques	Éric 19 ans exp. B.A. + cert.	1. <i>Objectiviste/ réaliste (2,3)</i> 2. <i>réaliste/ de reproduction (1,3)</i>	Normatives, Patrimoniales, Pratiques	O/P : magistrocentrée E : transmission/ narration A: reproduction
	Sylvain 16 ans exp. B.A. + cert.	1. <i>Objectiviste/ réaliste (3,2)</i> 2. <i>Réaliste/ de reproduction (2,6)</i>	Normatives, Patrimoniales, Culturelles, Pratiques	O/P : magistrocentrée E: transmission/ narration A: reproduction
Plutôt typiques	Luc 10 ans exp. B. Ed.	1. <i>Constructiviste/ critérialiste (3,9)</i> 2. <i>Réaliste/ de reproduction (1,8)</i>	Normatives, Pratiques, Patrimoniales, Intellectuelles	O/P : magistrocentrée E: transmission/ explication A : reproduction
	Jacques 22 ans exp. M.A. +cert.	1. <i>Constructiviste (4,1)</i> 2. <i>Réaliste/ de reproduction (3,2)</i>	Normatives, Intellectuelles, Patrimoniales, Pratiques	O/P : magistrocentrée E : Transmission /narration A: reproduction
Atypiques	Paul 10 ans exp. B. Ed.	1. <i>Objectiviste/ réaliste (2,1)</i> 2. <i>Constructiviste/critérialiste (5,2)</i>	Normatives, Patrimoniales, Intellectuelles, Pratiques	O/P : magistrocentrée (E) Pédocentree (A) E : transmission/ narration A : reproduction et interprétation
	Marc 8 ans exp. B. Ed.	1. <i>Constructiviste/ critérialiste (3,8)</i> 2. <i>Réaliste/ de reproduction (3,4)</i>	Normatives, Pratiques, Intellectuelles et critiques	O/P : magistrocentrée (E) Pédocentree (A) E : transmission/ explication A : reproduction et interprétation
	Christian 10 ans exp. B. Ed.	1. <i>Constructiviste (4,6)</i> 2. <i>Constructiviste/ critérialiste (4,1)</i>	Normatives Pratiques Patrimoniales Intellectuelles et critiques	O/P : magistrocentrée (E) Pédocentree (A) E : transmission/ explication A: Reproduction et interprétation

4.4.1 Aspects partagés du système des pratiques

Certains aspects du système des pratiques enseignantes étaient partagés par tous les enseignants.

4.4.1.1 Finalités subjectives

1) Normatives

Sur le plan téléologique, les enseignants poursuivent tous des finalités normatives, axées sur la réussite du cours et modulées par les exigences relatives à l'examen de fin d'année, qui est élaboré par le MELS (selon le niveau, cet examen est soit une épreuve d'appoint [troisième secondaire], soit une épreuve unique [quatrième secondaire]). Dans le cadre de la refonte des programmes, cet examen comprend désormais des questions de nature « factuelle » couvrant l'ensemble des contenus prescrits des programmes. Ce changement explique peut-être en partie que tous les enseignants aient indiqué que la maîtrise des « faits » ou le développement de « connaissances » était prioritaire dans leur enseignement. Chez cinq des sept enseignants, cette préséance des faits s'inscrit en continuité avec leurs croyances relatives au rapport que les élèves doivent entretenir aux savoirs historiques, qui les situent dans un pôle réaliste/ de reproduction. Il est toutefois difficile de déterminer la direction de cette relation, puisqu'il est à la fois possible que les enseignants aient répondu au questionnaire en fonction de l'impératif de la finalité normative ou que leurs croyances épistémologiques soient déterminantes dans l'élaboration des finalités auxquelles ils aspirent. Dans les deux cas, les croyances épistémologiques relatives au rapport aux savoirs seraient habilitantes pour l'atteinte de finalités normatives formulées dans cette perspective, quoique peu habilitantes pour le développement des compétences disciplinaires, qui constituent également un indicateur de réussite du cours.

Tous les enseignants ont indiqué qu'ils planifient en fonction de la réussite de cet examen (« teach to the test » selon la formule traditionnelle), que certains perçoivent comme un obstacle à la poursuite et à l'atteinte d'autres finalités qu'ils se sont fixées. Néanmoins, cette finalité normative ne constitue pas une finalité éducative en soi, la réussite d'un examen n'étant pas habilitante pour l'apprentissage.

2) Pratiques (principalement de reproduction)

Tous les enseignants ont indiqué poursuivre des finalités pratiques, particulièrement de formation citoyenne. Cette formation est définie par les enseignants selon le type de citoyen qu'ils souhaitent former. Ainsi, il est possible de situer la formation d'un citoyen individuellement responsable ou participatif (Westheimer et Kahne, 2004) comme finalité pratique dans une logique de reproduction/ réification des institutions et de la structure existantes. Les enseignants qui identifiaient une telle finalité (six enseignants sur sept) accordaient une importance particulière au développement de l'intérêt pour la chose publique (par le biais de la lecture de quotidiens), à la compréhension des actualités (en lien avec l'histoire, pour certains), à l'importance de la connaissance des institutions et de leur fonctionnement, à l'exercice des droits, à la participation sociale sous forme de bénévolat, d'implication communautaire et/ou d'engagement dans un parti politique. Un seul enseignant (Christian) visait la formation d'un citoyen orienté vers la justice, une finalité pratique qui s'inscrit dans une logique de transformation et qui envisage la conscientisation par l'histoire comme moteur d'action sociale.

3) Patrimoniales et culturelles

Six enseignants sur sept (c'est-à-dire tous sauf Marc) poursuivent également des finalités patrimoniales et culturelles, orientées vers l'enseignement/ apprentissage de l'histoire pour construire une identité collective nationale (québécoise) et pour l'adhésion à une représentation partagée du passé. Il existerait pour eux une identité

québécoise immuable, issue de la colonisation française, qui, lorsque bien appropriée par le biais des repères culturels traditionnels, habilite les finalités pratiques (la formation citoyenne) garantes d'un projet collectif favorable à la préservation culturelle, à l'affirmation nationale et/ou à la souveraineté. Une relation linéaire entre le passé objectif et sa suite (voire sa *destinée*) serait possible grâce à l'apprentissage de l'histoire, cette dernière servant de tracé à suivre.

4) Intellectuelles

Cinq enseignants sur sept, soit les enseignants dont les croyances épistémologiques comportent au moins une dimension se situant dans le pôle constructiviste/réaliste, aspirent également à des finalités intellectuelles. Ces dernières varient du développement d'une curiosité intellectuelle pour l'histoire à la maîtrise de certaines composantes de la démarche historique, en passant généralement par le développement de la pensée critique. Celle-ci est définie de façons variées, le plus souvent en termes de distinction entre les discours (médiatiques, politiques) « faux » et manipulateurs (la propagande, par exemple) et les discours « vrais », rationnels et appuyés de preuves. Il ne s'agit pas, toutefois, de critères explicitement liés à l'interprétation historique. Aucun des enseignants se situant dans une position objectiviste/réaliste/de reproduction dans les deux dimensions des croyances épistémologiques n'a ciblé de telles finalités.

Les finalités ciblées par les enseignants sont présentées en ordre de priorité dans la Figure 3.5.

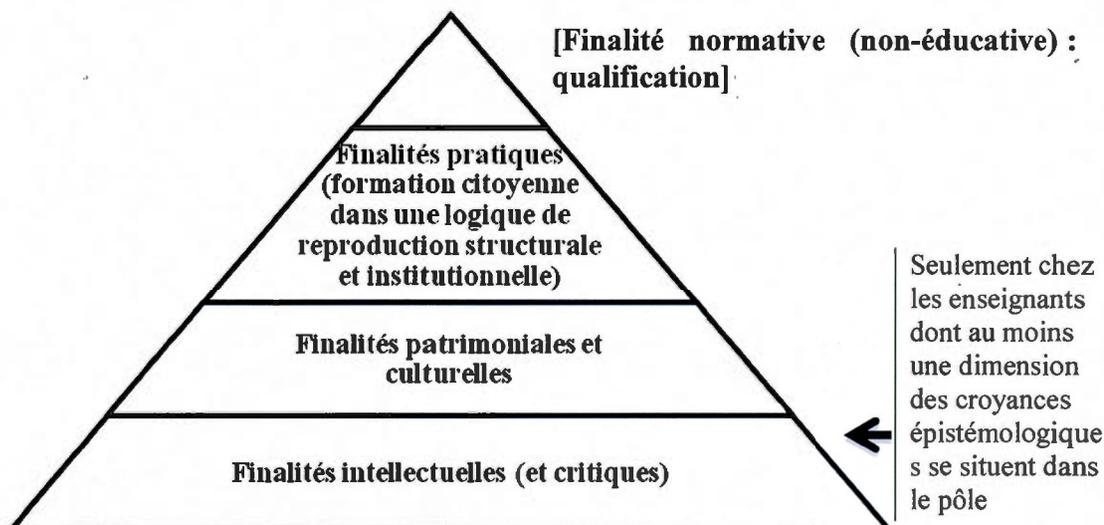


Figure 4.1 Synthèse des finalités de l'enseignement/ apprentissage de l'histoire identifiées par les enseignants en ordre de priorité

4.4.1.2 Dimension praxéologique

Il importe à cette étape de la présentation des résultats de réitérer une des limites importantes de cette recherche. Les résultats portant sur la dimension praxéologique sont issus de l'analyse de l'observation de seulement deux périodes (cours) d'enseignement par enseignant. Il est ainsi impossible de déterminer si ces cours sont représentatifs de tous les cours dispensés par ces enseignants. Les élèves semblent toutefois avoir l'habitude du mode de fonctionnement privilégié par l'enseignant (organisation et processus pédagogiques, attentes de l'enseignant envers les élèves en termes comportementaux – prise de notes ou non, travail individuel, déplacements, main levée (ou non) pour intervenir, etc.).

Les aspects praxéologiques partagés par les enseignants sont présentés selon les diverses composantes de cette dimension (les « variables » identifiées par Bru, 1991), soit l'organisation et les processus pédagogiques et les variables didactiques – la planification, la gestion des contenus, les méthodes d'enseignement et les activités présentées aux élèves. Elles incluent les activités corporelles de l'enseignant et le matériel didactique.

1) L'organisation et les processus pédagogiques

Dans l'ensemble, l'organisation et les processus pédagogiques peuvent être qualifiés de magistrocentrés et traditionnels. L'organisation physique de la classe, par exemple, est presque identique d'un cas à l'autre : le bureau de l'enseignant est situé au devant de la classe, devant un tableau vert et/ou un écran, alors que les élèves sont placés à leur pupitre, en rang devant l'enseignant. Un vidéoprojecteur est fixé au plafond ou posé sur une surface face à l'écran. Deux enseignants seulement ne font pas usage du diaporama (Luc et Sylvain). Des cartes historiques couvrent les murs. Une étagère contenant une variété de manuels d'histoire et des dictionnaires est placée au fond ou au devant de la classe. Les élèves travaillent surtout individuellement ou déplacent leur chaise pour travailler en dyade (surtout) ou en petits groupes (de quatre élèves au plus), selon les consignes de l'enseignant. Tous les cours observés sont d'une durée de 75 minutes et se déroulent uniquement à l'intérieur de la classe.

Pendant l'exposé, l'enseignant détermine les modalités d'interactions, qu'il dirige du devant de la classe où il se situe presque toujours debout. Comme un chef d'orchestre, il « conduit » les échanges, accordant le droit de parole à chacun des élèves qui intervient d'un geste de la main ou de la tête et marquant les changements dans les interactions par ses déplacements vers le tableau, une carte historique, l'écran ou l'ordinateur duquel il contrôle un diaporama. Ces déplacements déterminent le rythme du cours et indiquent habituellement aux élèves si le discours magistral qui suit est important et s'il doit être consigné, sous forme de notes, ou simplement retenu. Les gestes de l'enseignant régulent également les apprentissages, dans la mesure où il balaie du revers de la main ou ignore les « mauvaises » réponses à ses questions et formalise les « bonnes » réponses en les répétant, en les notant au tableau ou en les illustrant par une diapositive, par exemple.

De tels processus renforcent une conception du savoir historique comme vérité prédéterminée, que détient une autorité experte et extérieure (l'enseignant, le diaporama, la carte), dans une position objectiviste/réaliste/de reproduction. En soumettant l'élève et ses réflexions à cette autorité et à un impératif de reproduction, niant son agentivité d'interprète/sujet de l'histoire, ils seraient de surcroît peu habilitants pour l'atteinte des finalités intellectuelles et critiques, de finalités pratiques visant la transformation sociale ou des finalités normatives qui incluent le développement des compétences disciplinaires comme indicateur de réussite du cours. Un processus magistrocentré paraît cependant habilitant pour les finalités normatives de maîtrise des « faits », de finalités pratiques visant la reproduction ou la réification des institutions et du système – la formation d'un citoyen soumis à l'autorité – et des finalités patrimoniales visant l'adhésion à une vision partagée de l'histoire et de la nation.

Les interactions entre les élèves sont plus rares et surtout circonscrites aux moments où ils sont « actifs » (c'est-à-dire qu'ils « travaillent » et que l'exposé de l'enseignant est terminé). Deux des enseignants ne font pas travailler les élèves, alors que ce travail est individuel pour les élèves d'un autre enseignant. La dimension sociale et argumentative de l'histoire est particulièrement réduite ou absente chez cinq des sept enseignants, soit ceux dont les croyances relatives aux rapports que les élèves doivent entretenir aux savoirs sont réalistes/de reproduction, ce qui laisse supposer une relation entre les croyances épistémologiques et l'organisation pédagogique.

2) Les « variables » didactiques

- La planification

Tous les enseignants ayant participé à cette recherche planifient d'abord en fonction de la répartition des contenus, dans l'optique de « couvrir » tous les contenus prescrits pendant l'année. Une durée approximative est déterminée pour chaque

réalité sociale ou thématique (selon le niveau enseigné), qui est ensuite sous-divisée en fonction des événements, phénomènes ou concepts traités, à l'aide du manuel scolaire. Sur la fiche signalétique qui leur avait été remise pour présenter la planification des cours observés, cinq des sept enseignants décrivent l'intention pédagogique des cours sous la forme de mots-clés (« Conquête », « Acte de Québec », « Révolution américaine », par exemple) et y ont associé des pages du manuel scolaire, du cahier-contenu ou du cahier d'activités. Ces enseignants partagent des croyances les situant dans un profil réaliste/ de reproduction relativement au rapport aux savoirs, qui privilégie la maîtrise ou la reproduction des savoirs. Seuls les deux enseignants se situant dans un pôle constructiviste/ critérialiste dans la dimension rapport aux savoirs ont précisé les activités que les élèves doivent réaliser dans leur planification. Il serait ainsi possible que les croyances épistémologiques relatives au rapport aux savoirs soient déterminantes pour la planification des cours et des activités proposées aux élèves.

Aucun des enseignants n'identifie les compétences disciplinaires ciblées par les cours observés.

- La gestion et la mise en forme des contenus dans l'exposé magistral

Dans leur exposé magistral, les contenus historiques sont présentés par tous les enseignants comme ensemble de faits objectifs, fidèles à la réalité et extérieurs à l'interprétation. Ces contenus sont soit structurés dans un récit unique, narré par l'enseignant, soit « expliqués » dans une chaîne causale, mais sans préparation pour favoriser l'apprentissage : il ne s'agit pas d'une pratique guidée ou de modelage, mais d'une diffusion d'information qui ne semble pas avoir été structurée pour favoriser son appropriation par les élèves. Les contenus sont formalisés dans une série de documents iconographiques et/ou de notes, ainsi que par le manuel ou le cahier. Cinq des sept enseignants ne font pas référence à des historiens, des sources, des

perspectives autres (un récit divergent pour le même évènement, par exemple) ou à leur propre démarche dans leur élaboration du récit ou des explications, conférant à leur exposé la valeur d'une vérité prédéterminée, dont ils sont détenteurs.

Cinq enseignants présentent des documents iconographiques (rarement textuels) aux élèves, les projetant à l'écran afin d'appuyer leur récit/ explication, de formaliser des « bonnes » réponses d'élèves ou pour les soumettre à l'analyse (guidée et non critériée) et à l'interprétation des élèves, en guise d'élément déclencheur à l'exposé ou à une boucle interrogative. En général, les documents ne sont pas accompagnés d'une référence. Lorsque cette référence est présente, elle n'est pas abordée par les enseignants. Aucune pratique liée à l'euristique des sources, à leur corroboration ou à leur contextualisation, aucune démarche d'interprétation n'a été relevée dans le cadre des exposés observés. Les procédés d'historicisation sont ainsi absents de l'exposé. La nature interprétative, critique et méthodique de l'histoire, consacrée dans la pratique de référence et partiellement exigée par le curriculum, en est par conséquent évacuée. Le sens des documents « analysés » leur serait interne et ferait appel à la mise en relation entre les composantes du document (que les élèves « repèrent », guidés par l'enseignant) et les « faits objectifs » de l'exposé ou à l'induction relativiste, non appuyée de preuves (« je pense que c'est ... », formalisé si la suite correspond aux attentes de l'enseignant, comme une bonne réponse à une devinette).

Deux enseignants (Marc et Christian) font référence aux historiens dans leur exposé. Le premier indique aux élèves que les interprétations divergentes d'un même phénomène sont habituellement le produit des origines culturelles de l'historien et des intérêts défendus par son groupe d'appartenance. Le deuxième explique l'adhésion de certains historiens à une tradition historiographique en fonction de l'affinité idéologique de l'historien avec cette tradition également idéologiquement située. Les divergences dans les interprétations découleraient, selon le récit ou l'explication de l'enseignant, de ces intérêts. L'« interprétation » historique n'est pas soumise à

l'examen critique ou critérié pourtant identifié par le programme (et le pratique de référence savante) comme mode de pensée à développer chez les élèves. Dans la pratique, l'interprétation historique est soit évacuée de la salle de classe, soit présentée dans une perspective relativiste, selon laquelle la subjectivité de l'historien occupe le premier plan.

La gestion des contenus dans l'exposé magistral est analogue d'un enseignant à l'autre, si l'on exclut son mode de structuration (narratif ou explicatif). Tous présentent les contenus historiques comme faits objectifs représentatifs de la réalité, sans source identifiable. Une telle approche semble peu habilitante pour les finalités normatives, si l'on considère que les élèves devront faire la démonstration du développement de leur compétence à interpréter les réalités sociales, du moins dans une partie de l'épreuve de fin d'année. Compte tenu de la quantité de « faits » présentés dans ces exposés, il semble également peu probable que tous les élèves réussissent à « maîtriser les faits ». En favorisant le développement de croyances épistémologiques objectivistes/réalistes/de reproduction, cependant, un tel traitement des contenus historiques paraît habilitant pour les finalités patrimoniales et culturelles, de même que pour les finalités pratiques de reproduction/réification du système existant.

La gestion des contenus dans le cadre de l'exposé (chez tous les enseignants) est synthétisée dans le Tableau 4.2.

Tableau 4. 2
Gestion des contenus dans le cadre de l'exposé magistral, selon les dimensions épistémologiques

	Nature du savoir	Rapports aux savoirs	Source du savoir		
	Type de « faits »	Mode de structuration des faits	Émetteur	Source	Critères de validité
Faits objectifs	Évènements	- Narration ou description	Enseignant	Non identifiée	Aucun
		- (+ appuyée d'un document iconographique)	Enseignant ou manuel	Identifiée mais non abordée/ non identifiée	Aucun
	Causes et conséquences	- Narration/ description ou explication	Enseignant ou manuel	Non identifiée	Aucun
		- Organismes graphiques (dans le cahier, au tableau ou à l'écran, dans les notes)	Enseignant Manuel Cahier		Aucun
	Intérêts et motivations des acteurs	- Narration/ description ou explication	Enseignant	Non identifiée	Aucun
		- (+ appuyée d'un document iconographique)	Enseignant ou manuel	Identifiée mais non abordée/non identifiée	Aucun
		- Organismes graphiques (dans le cahier, au tableau ou à l'écran, dans les notes)	Enseignant ou manuel	Non identifiée	
	Concepts	- Définition	Enseignant Manuel Élèves	Non identifiée/identifiée non abordée	Aucun
		- Exemple + Illustration (document iconographique)	Enseignant Élèves Enseignant ou manuel	Non identifiée Non identifiée/ identifiée mais non abordée	Aucun

Tableau 4. 2
Gestion des contenus dans le cadre de l'exposé magistral, selon les dimensions épistémologiques (suite)

	Objet d'interprétation	Modalité d'interprétation	Interprète	Source	Critères de validité
Interprétation	Document iconographique	Description des éléments de l'image, mise en relation avec l'exposé de l'enseignant Induction du sens interne à l'image	Élèves + ou – enseignant	Non identifiée/ identifiée mais non abordée	Aucun (Conforme aux attentes de l'enseignant)
	Document textuel	Repérage d'informations dans le document, mise en relation avec l'exposé de l'enseignant	Élèves + ou – enseignant	Non identifiée/ identifiée mais non abordée	Aucun/ (Conforme aux attentes de l'enseignant)
	Évènement ou phénomène	Non abordée	Historiens	Non identifiée	Aucun/ (conforme aux intérêts culturels ou idéologiques de l'historien)

- La gestion/ mise en forme des contenus dans les activités proposées aux élèves

Lors que les élèves travaillent de façon autonome à des tâches assignées par les enseignants, la gestion des contenus historiques dépend du type de tâche et du matériel utilisé. Chez les enseignants qui demandent aux élèves de compléter des activités à l'aide du manuel ou des cahiers, les contenus sont présentés comme faits objectifs, l'autorité experte des auteurs se substituant à l'autorité de l'enseignant. Les manuels contiennent à ce titre les « bonnes » réponses, il suffit aux élèves de les y découvrir.

Chez les trois enseignants atypiques (avec au moins une dimension de leurs croyances épistémologiques se situant dans le pôle constructiviste/critérialiste), qui proposent des tâches plus complexes aux élèves, la gestion des contenus est plus difficile à qualifier, puisque les élèves complètent ces tâches à la maison. Les trois

enseignants ont toutefois proposé des démarches pour présenter les références, mais aucune démarche concernant les critères de validité des sources n'a été relevée dans le cadre des cours observés ni dans les documents qui ont été présentés par les enseignants aux élèves. Ces derniers peuvent faire appel à une variété de sources. Dans le cadre d'une des périodes de cours observées, dans la classe de Christian, il a été possible de relever des discussions entre les élèves portant sur les biais idéologiques ou le manque d'expertise de certaines sources Internet, ce qui sous-entend que les élèves ont déjà été exposés à certains critères généraux d'évaluation de validité des sources.

- Les méthodes d'enseignement

Tous les enseignants observés privilégient l'exposé magistral plus ou moins dialogué comme principale méthode d'enseignement. Debout devant la classe, ils « racontent » ou « expliquent » l'histoire oralement, exposant des « faits » dans un discours ponctué d'interruptions dont la fonction première est de valider le discours et de varier les stimuli pour maintenir l'attention. Cinq des enseignants « illustrent » l'exposé à l'aide d'un diaporama, pour l'essentiel composé de textes (sans référence identifiée), d'organiseurs graphiques et de documents iconographiques, alors que leurs collègues structurent et illustrent l'exposé par des notes ou des organisateurs graphiques transcrits au tableau. L'exposé magistral est dialogué lorsqu'il comprend des boucles interrogatives, semblables aux boucles didactiques observées par Audigier et ses collègues (1996) qui sollicitent la participation à l'exposé sous la forme d'échanges question-réponses, ne visant pas un élève en particulier, mais lancés à la cantonade dans l'attente d'une « bonne » réponse. La participation des élèves se limite à la reproduction des contenus exposés, décrits, racontés par l'enseignant ou à la mise en relation de ces contenus avec un document projeté à l'écran. La conformité des réponses des élèves à l'exposé de l'enseignant ou à ses attentes implicites entraîne la formalisation de leur contenu par l'intermédiaire de la

répétition de la réponse, de sa reformulation ou de sa consignation écrite par l'enseignant. Cette quête de bonne réponse semble annuler le travail d'interprétation (peu fréquent) des élèves. Chaque boucle interrogative observée était initiée et fermée par l'enseignant, une fois la « bonne » réponse formalisée, par la reprise de l'exposé. L'exposé magistral peut contenir plus ou moins de boucles interrogatives, les exposés observés en comprenaient entre onze et trente-deux auxquelles participaient plus ou moins d'élèves, les mêmes élèves participant plus régulièrement et fréquemment aux échanges.

Dans le cadre de cet exposé dialogué, l'enseignant fait appel au diaporama pour initier une boucle interrogative, pour la clore en confirmant les « bonnes » réponses, ou en guise de confirmation, d'illustration ou de clarification du récit ou de l'explication. Les documents, surtout iconographiques, qui y sont mis en jeu servent pour la plupart d'exemple ou d'illustration des propos de l'enseignant, ou pour initier la boucle interrogative, alors que les textes et les organisateurs graphiques servent à clarifier, confirmer ou structurer les contenus. Les élèves ne disposent pas d'occasion, de temps ou des conditions requises pour travailler les documents, les problématiser, les soumettre à l'examen critique et critérié des procédés d'historicisation et les enseignants ne procèdent pas à la modélisation de ce travail dans le cadre des exposés observés. Cette approche de transmission/reproduction de savoirs « objectifs » paraît habilitante pour le développement de croyances épistémologiques objectiviste/réaliste/de reproduction chez les élèves, ainsi que pour l'atteinte de finalités patrimoniales et pratiques (de reproduction). Elle pourrait toutefois poser obstacle à l'atteinte des finalités normatives et intellectuelles, les élèves n'étant pas engagés dans la réflexion, l'interprétation ou la construction du récit ou de l'explication, tel qu'exigé dans les attentes de fin de cycle du programme. La Figure 4.2 illustre le déroulement de l'exposé magistral dialogué tel qu'observé chez tous les enseignants.

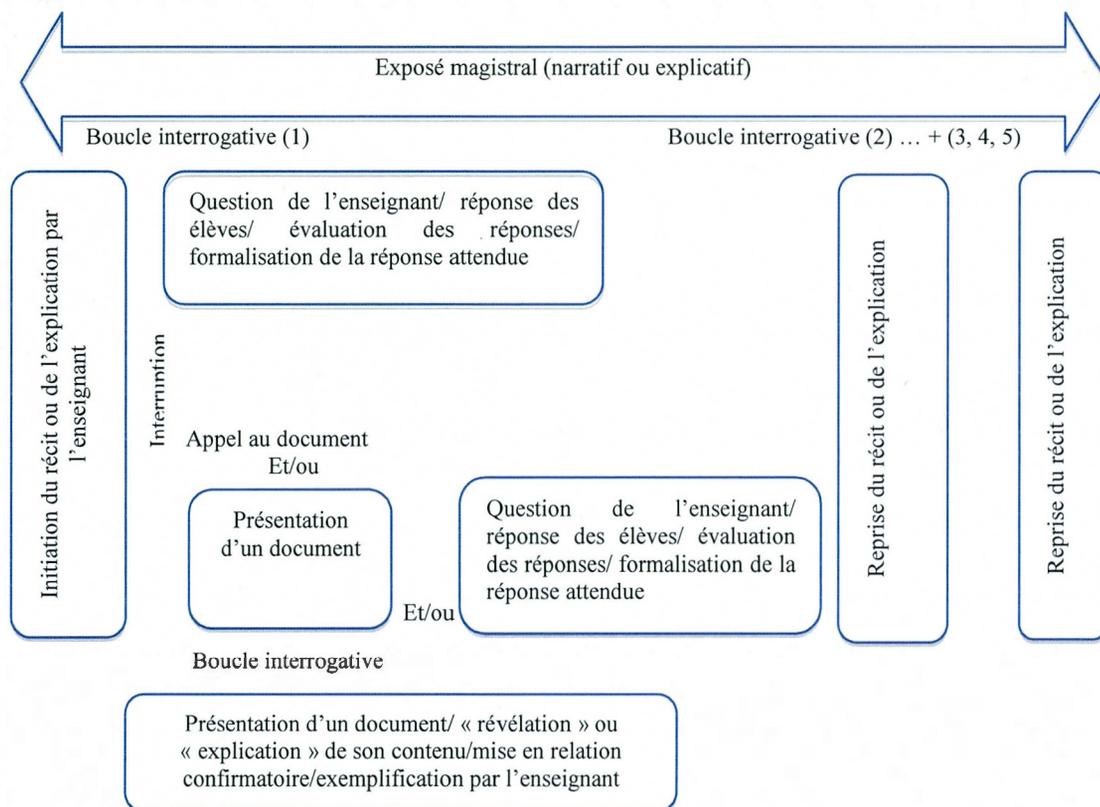


Figure 4.2 Le déroulement de l'exposé magistral dialogué

- Les activités présentées aux élèves

Les activités présentées aux élèves se divisent en deux temps, soit les activités qui leur sont proposées dans le cadre de l'exposé de l'enseignant, soit les activités « autonomes » que les élèves réalisent, seuls ou en équipes, une fois l'exposé terminé.

L'écoute de l'exposé, la prise de notes et la reproduction des contenus dans l'analyse guidée de documents caractérisent les activités des élèves pendant l'exposé. Il s'agit d'activités peu exigeantes sur le plan intellectuel, qui limitent l'agentivité des élèves, les cantonnant dans un rôle de reproduction.

Une fois l'exposé terminé, les tâches assignées aux élèves sont de complexité et de nature variables. Certains enseignants demandent aux élèves de compléter des activités dans les cahiers (à l'aide des notes de cours ou du manuel), lesquelles se limitent au repérage et à l'organisation d'information, toujours selon un mode de reproduction de faits « objectifs ». Ces activités ne comportent pas d'éléments d'interprétation ou de mise en œuvre de mode de pensée ou de démarche historiques. Elles serviraient plutôt à confirmer, à compléter ou à illustrer l'exposé de l'enseignant, ou encore à attirer l'attention des élèves aux éléments de contenu qu'il importe de « savoir », dans une perspective de reproduction.

4.4.1.3 Les dimensions partagées des cas atypiques

Le type d'activités proposé aux élèves s'avère la composante du système des pratiques enseignantes la plus discriminante pour distinguer les enseignants d'un profil épistémologique atypique des enseignants dont le profil est typique ou plutôt typique.

Les enseignants « atypiques » présentent un score médian global de 3,65 ou plus au *Questionnaire sur les croyances relatives à l'apprentissage et à l'enseignement de l'histoire* qui les situe dans un profil plutôt constructiviste/critérialiste. Leurs croyances relatives à au moins une des deux dimensions épistémologiques se situent nettement dans le pôle constructiviste/critérialiste. Ils partagent également certaines caractéristiques personnelles, soit l'âge (entre 30 et 40 ans), la formation (baccalauréat en enseignement secondaire, volet sciences humaines) et le nombre d'années d'expérience (huit à dix ans). La taille de l'échantillon étant trop petit pour un traitement statistique complexe, toutefois, il est préférable d'aborder ces caractéristiques comme étant communes à ces enseignants plutôt que de les envisager dans une perspective de corrélation avec leurs croyances épistémologiques.

Les trois enseignants dont les profils épistémologiques s'avéraient « atypiques » proposent des activités que les enseignants de profil « typique » ou « plutôt typique » ne proposent pas dans le cadre des cours observés et qu'ils n'ont pas identifiées comme activités privilégiées dans les entrevues. Ces activités sont des tâches complexes qui requièrent plus que la reproduction ou la mise en relation des éléments de l'exposé et qui incluent la sélection d'information de sources variées, l'identification de la source, l'interprétation du sens d'un document ou la prise de position argumentée face à une question de nature historique, appuyée de preuves. La production des élèves prend la forme d'un éditorial ou d'un essai, une forme textuelle qui favorise le développement des compétences disciplinaires. Comme ces tâches sont en partie complétées à la maison et ont été amorcées dans le cadre de cours qui précédaient les cours observés, il n'a pas été possible d'accéder aux divers processus mis en œuvre par les élèves dans leur réalisation. Néanmoins, il est possible de tirer certaines données des consignes formulées par les enseignants à l'égard de ces tâches et des quelques occasions de travail qui leur ont été allouées dans le cadre des cours observés.

Les tâches partagent toutes comme caractéristiques le recours aux sources externes à l'enseignant et au manuel, et conséquemment la sélection et l'identification de ces sources. Les élèves sont également appelés à fournir des arguments appuyés de preuves. Aucune consigne ou exigence relatives au travail sur les sources (euristique, corroboration, contextualisation) ou aux procédés d'historicisation n'ont toutefois été relevées dans les consignes ou dans les démarches de rédaction et d'identification des références fournies aux élèves. Il est ainsi possible de postuler que les élèves pourraient considérer les savoirs présentés par les sources externes comme objectifs et les sources comme détentrices d'une vérité prédéterminée. Bien qu'elles paraissent habilitantes pour développer certains aspects du mode de pensée et de la méthode historiques et donc pour l'atteinte des finalités normatives et pratiques (de

reproduction) (en outre par le biais du développement de l'argumentation rationnelle), elles paraissent moins habilitantes pour l'atteinte des finalités intellectuelles associées au développement de l'esprit critique.

L'analyse des activités présentées aux élèves est synthétisée dans le Tableau 4.3, selon le type d'activité proposée.

Tableau 4. 3

Activités présentées aux élèves

Objet	Modalités	Interprète	Justification de l'interprétation	Critères de validité	Fonction
Document historique	Description, décodage du message ou du sens interne au document, contextualisation du document (non de la source)	Enseignant/ élèves	Aucune	Non identifiés	Validation du récit/ Reproduction
		Élèves	Exposé de l'enseignant Manuel Sources externes (Internet, livres) Interne au document	Formalisation par l'enseignant ou par le manuel, consensus entre les pairs	Interprétation guidée ou non/ relativiste = formulation d'une opinion (toutes les opinions sont équivalentes) ou reproduction
Document d'actualité	Description, décodage du message ou du sens interne au document Prise de position non appuyée face à ce message	Enseignant/ élèves	Aucune	Non identifiés	Interprétation guidée ou non/ relativiste = formulation d'une opinion (toutes les opinions sont équivalentes)
Causes et conséquences	Structuration des causes et des conséquences dans une perspective linéaire, dans un organisateur graphique	Enseignant/ élèves	Exposé de l'enseignant Manuel	Non identifiés	Reproduction
Intérêts et motivation des acteurs	Identification des intérêts et des motivations des « personnages » historiques, association, mise en relation ou comparaison	Enseignant/ élèves	Exposé de l'enseignant Manuel	Non identifiés	Reproduction

« Interprétation »

Tableau 4.3
 Activités présentées aux élèves (suite)

Objet		Modalités	Interprète	Justification de l'interprétation	Critères de validité	Fonction
Écoute active	Narration	Individuelle	Écoute de l'enseignant, participation aux boucles interrogatives Prise de notes structurées par l'enseignant ou non	Enseignant	Aucune	Assimilation/reproduction
	Explications					
Représentation d'information	Définition des concepts	Individuelle, en équipe ou en consultation avec les pairs Repérage d'indicateurs textuels Mise en relation des éléments du cahier avec les éléments de l'exposé		Manuel Cahier contenu	« correction » de l'enseignant Manuel Pairs	Reproduction
	Déroulement des événements					
Organisation d'information	Identification des acteurs historiques	Individuelle, en équipe ou en consultation avec les pairs Repérage d'indicateurs textuels Mise en relation des éléments du cahier avec les éléments de l'exposé, association d'éléments d'une catégorie à ceux d'une autre catégorie, transcription dans les organisateurs graphiques		Manuel Cahier contenu	« correction » de l'enseignant Manuel Pairs	Reproduction
	Identification des rôles, intérêts et motivations de ces acteurs					
Organisation d'information	Identification des causes/conséquences	Individuelle, en équipe ou en consultation avec les pairs Repérage d'indicateurs textuels Mise en relation des éléments du cahier avec les éléments de l'exposé, association d'éléments d'une catégorie à ceux d'une autre catégorie, transcription dans les organisateurs graphiques		Manuel Cahier contenu	« correction » de l'enseignant Manuel Pairs	Reproduction
	Périodisation					
Organisation d'information	Comparaison des rôles, intérêts et motivations des acteurs historiques	Individuelle, en équipe ou en consultation avec les pairs Repérage d'indicateurs textuels Mise en relation des éléments du cahier avec les éléments de l'exposé, association d'éléments d'une catégorie à ceux d'une autre catégorie, transcription dans les organisateurs graphiques		Manuel Cahier contenu	« correction » de l'enseignant Manuel Pairs	Reproduction
	Organisation des causes et des conséquences					

4.4.2 Analyse structurale des patterns communs aux cas

L'analyse structurale des résultats vise la mise en relation des dimensions partagées du système des pratiques enseignantes d'enseignants d'histoire du deuxième cycle secondaire aux facteurs culturels formalisés par l'institution scolaire, d'une part, et implicites au système culturel québécois, d'autre part. L'identification de zones d'autonomie et de contrainte, des schèmes partagés par ces enseignants comme participants d'un champ d'action particulier permet ainsi de définir comment la pratique sociale qu'est l'enseignement de l'histoire nationale au Québec reproduit ou transforme « la manière collective de définir le possible, le légitime, le normal » (Ruquoy, 1990, p. 95) et la structure sociale sous-jacente (idéologie, valeurs, etc.). Les composantes de la théorie de la structuration de Giddens (1979) servent à définir les zones d'autonomie, d'habilitation et de contraintes du système des pratiques enseignantes.

4.4.2.1 Les rapports entretenus avec la structure formelle et officielle

A) Le Programme de formation

Les enseignants interrogés entretiennent un rapport ambigu, mais essentiellement négatif, avec le Programme de formation de l'école québécoise. Ils le jugent comme non légitime au regard des finalités de l'apprentissage de l'histoire nationale ou de l'histoire en général, irréconciliable avec leurs compréhension et leurs savoirs expérimentiels relatifs à ce dont les élèves sont capables et ce qui leur est possible d'accomplir comme enseignants dans le cadre d'une année scolaire, dans le contexte qui leur est imposé par l'institution.

1) L'impératif de la maîtrise des faits

La notion selon laquelle les élèves seraient en mesure de développer certaines des compétences requises pour construire leur propre interprétation critériée de l'histoire est confrontée à celle selon laquelle ces opérations méthodologiques et intellectuelles requièrent des fondements non pas méthodologiques et cognitifs, mais factuels. L'impératif de la maîtrise des faits d'abord, lesquels sont détenus par l'enseignant et/ou le manuel, expliquerait en partie le rejet de l'approche par compétences du curriculum. En tenant compte des finalités patrimoniales formulées par tous les enseignants (sauf Marc), il est possible de conclure que la maîtrise des faits contribue, de plus, à l'adhésion à une vision partagée de l'histoire *inhérente* aux « faits » de l'histoire nationale, porteurs de repères identitaires essentiels à l'atteinte de ces finalités patrimoniales et culturelles des enseignants.

Les pratiques enseignantes, tant sur le plan de l'organisation et des processus pédagogiques que des méthodes d'enseignement privilégiées (et des activités proposées aux élèves chez les enseignants des profils typiques), sont entièrement cohérentes avec ce rejet de l'approche par compétences au profit de la maîtrise de faits présentés comme objectifs. Même dans les cas atypiques où les élèves ont l'occasion d'interpréter des phénomènes historiques, l'absence de travail sur les sources renforce cette conception objectiviste, contraire à une conception constructiviste/critérialiste que le programme aspire à développer.

2) La perception d'un programme en dissonance avec les demandes et savoirs expérientiels des praticiens

La concentration de ces contenus en une seule année scolaire contribue par ailleurs à l'évaluation de non légitimité du programme. Elle serait contraire au mandat issu du Rapport Lacoursière et aux demandes formulées par les enseignants d'histoire au moment de l'élaboration du programme — les concepteurs du programme n'auraient

écouté ni les experts ni les praticiens qui exigeaient la répartition des contenus de l'histoire du Québec sur deux années scolaires, selon les enseignants interrogés. Ces contenus devaient de surcroît être conformes à une certaine représentation partagée de l'histoire, à la base d'une vulgate comportant des événements, personnages, phénomènes, dates et *interprétations* incontournables, immuables et *légitimes*. Or, les enseignants considèrent que plusieurs de ces éléments ont été évacués du programme.

Les enseignants considèrent par ailleurs connaître les besoins et capacités des élèves mieux que les concepteurs du programme ou que les chercheurs universitaires. Leurs savoirs expérientiels les mènent à conclure que les attentes énoncées dans le Programme de formation sont irréalistes et inappropriées pour des élèves de cet âge, en plus d'être irréalisables par les enseignants dans le contexte et selon les conditions d'enseignement qui leur sont imposées. Les enseignants évaluent que les élèves sont incapables de re/construire leur propre interprétation historique à l'aide d'une méthode et d'un mode de pensée propres à l'histoire et que le développement de la pensée historique nuit à la maîtrise des connaissances. Dans une perspective d'adéquation des pratiques aux capacités et besoins des élèves, il serait plus facile ou réaliste pour les élèves d'écouter et de mémoriser l'exposé de l'enseignant. Ces pratiques s'avèreraient également plus réalistes pour les enseignants, compte tenu du fardeau de l'évaluation normative, de l'hétérogénéité des groupes d'élèves, de la lourdeur du programme et du peu de temps disponible pour accompagner les élèves vers la réussite du cours.

Par conséquent, les enseignants n'élaborent pas leurs pratiques en fonction du programme de formation, mais en parallèle avec celui-ci. Seule la sélection des contenus correspond aux prescriptions normatives et constitue un point de convergence entre les pratiques enseignantes et la structure curriculaire. Cette sélection est dans tous les cas « bonifiée » de « faits » et « connaissances » considérés manquants au programme et essentiels à la représentation partagée de l'histoire. Les

enseignants du profil atypique manifestent néanmoins une préoccupation pour le développement des compétences disciplinaires au moyen d'activités complexes proposées aux élèves.

B) L'institution scolaire

Les enseignants voient en l'institution scolaire une série de contraintes importantes à l'atteinte de leurs finalités. Le temps dont ils disposent pour remplir les attentes normatives, le poids de l'évaluation ministérielle et les conséquences de cette dernière pour les élèves et pour les enseignants sont des composantes de la structure scolaire qui conditionnent à la fois les finalités poursuivies par les enseignants, leurs pratiques en salle de classe et les activités qu'ils proposent aux élèves.

1) Toute l'histoire nationale en une année

Les enseignants considèrent que le nombre d'heures consacrées à l'enseignement de l'histoire est insuffisant au regard du double impératif normatif que constituent la maîtrise des faits et le développement des compétences disciplinaires.

2) L'enseignement piloté en aval par l'évaluation

Une fois la finalité de la maîtrise des faits atteinte, les enseignants des profils plutôt typique et atypique évaluent le développement des compétences disciplinaires comme légitime, bien que son importance soit perçue comme exagérée. La contrainte principale à la mise en œuvre d'une telle approche se situe plutôt dans la forme institutionnelle, particulièrement en ce qui concerne l'évaluation. Ainsi, puisque l'épreuve ministérielle (d'appoint ou unique) constitue une part importante de l'évaluation des apprentissages des élèves (aux yeux des enseignants, qui y voient une manifestation plus légitime du degré de réussite des élèves que celle qui leur vient des évaluations maison, de l'école ou de la commission scolaire), elle conditionne les

pratiques des enseignants. Certains se voient contraints d'enseigner en fonction du taux de réussite des élèves, qui serait, selon les enseignants, surveillé par l'administration scolaire et qui pourrait avoir des conséquences négatives sur l'attribution de la tâche de l'enseignant. Pour assurer un taux de réussite élevé, il importe que les élèves soient en mesure de répondre aux questions de l'examen. Ceux-ci comportent, selon les enseignants, une proportion importante de mesure de la maîtrise des « faits ». Or, comme la quantité de contenus prescrits par le Programme de formation est perçue comme considérable, les enseignants semblent privilégier un mode d'enseignement transmissif, des activités axées sur la reproduction et un rôle d'autorité experte afin d'assurer que les élèves auront été exposés à toutes les « connaissances » susceptibles d'être évaluées à l'examen.

C) Les pratiques de référence savantes absentes

Explicites, formelles et institutionnalisées, les pratiques de l'histoire savante constitueraient à la fois les fondements de la formation disciplinaire des enseignants d'histoire et les fondements des compétences disciplinaires du programme de formation. Or, les enseignants entretiennent une relation problématique avec ces pratiques, soit dans leur position épistémologique, soit dans des pratiques enseignantes qui en nient l'existence. Les réponses de certains enseignants au *Questionnaire sur les croyances relatives à l'apprentissage et à l'enseignement de l'histoire*, particulièrement en ce qui concerne la démarche historique, témoigneraient à cet effet d'une certaine incompréhension de ce qu'est cette démarche et des procédés qui la composent. Le développement de pratiques analogues aux pratiques de référence savante n'a été identifié par aucun enseignant comme finalité et n'oriente pas les pratiques enseignantes.

Les élèves ne sont ainsi pas exposés aux pratiques de référence savantes, ni dans un discours situant la dimension interprétative d'un récit, d'une explication ou de

documents, ni dans la modélisation de telles pratiques par les enseignants dans le cadre de l'exposé magistral, ni dans les activités qui leur sont proposées. L'histoire à laquelle les élèves ont accès dans la salle de classe est un produit, un résultat (sans auteur, sans démarche, sans critères d'élaboration ou de validité) plutôt qu'un processus. Elle n'est pas ouverte à leur interprétation. La position épistémologique objectiviste/réaliste/de reproduction domine l'organisation de la classe, les échanges entre ses intervenants, les gestes des enseignants. Elle s'avère au cœur du savoir, du savoir comment et du comment savoir qui sous-tendent les pratiques des enseignants et des élèves.

4.4.2.2 Les rapports entretenus avec la structure implicite

Les rapports entretenus par les pratiques enseignantes avec la structure implicite favorisent sa reproduction et sa réification. En outre, la persistance de pratiques s'inscrivant dans une structure professionnelle et dans une sous-culture disciplinaire assure l'hégémonie de l'autorité experte de l'enseignant et de l'école à laquelle les élèves se soumettent.

A) La persistance des pratiques transmissives

À titre de pratique sociale, les pratiques des enseignants d'histoire du deuxième cycle s'inscrivent dans une représentation partagée de ce qu'est enseigner l'histoire. Les contenus (les objets de la pratique), leur présentation aux élèves (les actes qui composent la pratique) le rôle de l'enseignant, les gestes qu'il doit poser et ses activités corporelles sont tous orientés vers la transmission. En effet, les résultats analysés en fonction de ces composantes d'une pratique sociale permettent de conclure que cette pratique est dominée par une conception de l'histoire comme ensemble de faits objectifs, de l'enseignement comme transmission (par l'exposé magistral) de ces faits et de l'apprentissage comme reproduction.

Ces pratiques partagent également une représentation de ce qui est légitime, souhaité et souhaitable, en termes de comportement, dont la soumission de l'élève, comme intrinsèquement *incapable* d'opérations intellectuelles pouvant lui conférer agentivité et autonomie face à l'histoire, à l'autorité de l'enseignant comme expert ou détenteur de vérité. Ce qui est légitime, souhaité et souhaitable se trouve également dans une représentation partagée de l'histoire nationale.

B) La persistance d'une vulgate de l'histoire nationale

Tous les enseignants participant à cette recherche ont privilégié, du moins comme composante principale de leur enseignement, un exposé magistral de « faits » de l'histoire du Québec. Tous ont présenté les mêmes acteurs historiques, soit les grands ensembles et personnages traditionnellement évoqués, les mêmes interprétations des motivations, intérêts et rôles de ces personnages, des mêmes événements pivots et « fondateurs » de l'histoire québécoise. Les élèves, lorsqu'ils intervenaient dans le cadre de boucles interrogatives, reproduisaient fidèlement ces mêmes éléments. En termes de patterns, la persistance d'une vulgate traditionnelle de l'histoire nationale traverse les pratiques de tous les enseignants, y compris celles de Marc, qui n'avait formulé aucune finalité patrimoniale pour son enseignement.

C) La culture fondée sur une représentation partagée de l'histoire

La représentation de la culture québécoise, manifeste dans les pratiques enseignantes de tous les enseignants et particulièrement dans les finalités énoncées par six d'entre eux, s'articule autour d'un « nous » québécois ancré dans l'histoire de la Nouvelle-France et dans les repères culturels qui en découlent : la langue française, la religion catholique, la résistance à l'assimilation, l'affirmation de l'identité nationale, par exemple. La culture québécoise, telle qu'elle se manifeste dans le discours des enseignants, est monolithique, homogène et transcendante. Elle se définit par opposition à une conception tout aussi monolithique de la culture anglo-canadienne et

étatsunienne. L'histoire, selon cette conception partagée de la culture, fournit non seulement les fondements de la culture, mais agit également comme axe central pour l'élaboration de repères socioculturels qui orienteraient la prise de position face aux enjeux culturels contemporains.

Les enseignants qui ont formulé des finalités patrimoniales confèrent à leur enseignement une fonction de préservation ou de conservation culturelle, selon laquelle l'apprentissage de l'histoire est garante de la construction d'une identité culturelle nationale.

D) La reproduction de normes/ de relations de pouvoir

Dans toutes les classes observées, les enseignants étaient détenteurs du pouvoir et les élèves leur étaient soumis (du moins sur le plan comportemental). L'organisation et les processus pédagogiques, les activités corporelles en termes de l'occupation de l'espace, du rapport au temps, aux objets, les méthodes d'enseignement privilégiées, le traitement des contenus et les activités proposées aux élèves confirmaient tous l'autorité et le pouvoir de l'enseignant et la soumission des élèves. Les rôles de chacun, dans la classe, étaient établis et respectés. Ce conditionnement aux relations de pouvoir paraît particulièrement renforcé par la position d'expert ou de détenteur de vérité de l'enseignant, qui possède non seulement le pouvoir que lui décerne l'institution, mais comme celui qui sait, qui détient de plus le pouvoir sur ceux qui ne savent pas.

Par le biais des diverses composantes de leurs pratiques, les enseignants qui ont participé à cette recherche se situent, peut-être à leur insu, dans un ensemble de pratiques sociales qui reproduisent et réifient une représentation partagée de l'histoire québécoise (dans une perspective plutôt ethnique et conservatrice), de la fonction patrimoniale et de régulation sociale de son apprentissage, des institutions politiques, économiques et sociales et du système qui les sous-tend.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Dans le chapitre précédent, les portraits individuels de chaque enseignant ont permis de décrire quels types de relations existent entre les dimensions épistémologique, téléologique et praxéologique de leurs pratiques et les finalités prescrites par le *Programme de formation de l'école québécoise*. La comparaison des portraits individuels illustre que certaines de ces dynamiques entre les pratiques enseignantes et la structure qui habilite ou contraint l'action de l'enseignant sont présentes dans tous les cas qui composent l'échantillon de cette recherche. Dans le cinquième chapitre, ces résultats sont interprétés en fonction de la théorie de la structuration de Giddens (1979) et à la lumière des résultats de recherches réalisées dans ce domaine.

5.1 Des pratiques modifiant la structure formelle

5.1.1 L'épistémologie pratique des enseignants en rupture avec le paradigme dominant du curriculum

Sur le plan épistémologique, les résultats de cette recherche révèlent autant les croyances épistémologiques des enseignants que leur épistémologie pratique, que Sensevy (2006) définit comme *théorie implicite* de la connaissance, du rapport qu'entretiennent les enseignants à l'incertitude des élèves face à cette connaissance et de la façon dont la certitude se construit, c'est-à-dire l'ensemble des convictions, explicites ou implicites sur ce qu'il convient de faire pour enseigner, apprendre et

comprendre les savoirs en jeu (D'Amore et coll., 2008). Il s'agit d'une épistémologie *pratique*, puisqu'elle est construite implicitement par les enseignants, *in situ*, au fil de leur pratique et à partir de leur expérience d'apprenant. Dans une recherche menée sur des pratiques d'enseignants, Sensevy (2006, p. 219) a conclu que l'épistémologie pratique constitue moins une base de connaissance appliquée (qui recoupe le concept de « stocks of knowledge » de Schutz, par exemple) qu'un « tropisme d'action qui surdétermine dans une certaine mesure le pilotage de la classe ». Elle est ainsi constituée par la pratique qu'elle produit en retour. Dans la présente recherche, les données convergent vers un paradigme objectiviste/de reproduction en rupture avec le paradigme dominant du curriculum et avec les pratiques savantes.

À l'instar des recherches d'Audigier, Cremieux et Mousseaux (1996) et de Barton et Levstik (2004), les résultats de cette recherche font état d'une stabilité de l'épistémologie pratique des enseignants, particulièrement en ce qui concerne le type de rapports que les élèves sont capables d'entretenir aux savoirs. Cette épistémologie pratique oriente les enseignants vers un paradigme objectiviste/de reproduction et un jugement de non-légitimité des exigences curriculaires, dont le paradigme épistémologique s'inscrit plutôt dans un pôle constructiviste. Si certains enseignants semblent concevoir l'histoire dans une perspective constructiviste, leur insistance sur la « maîtrise des faits » comme préalable à toute opération épistémique et l'appel à la « bonne » réponse dans les boucles interrogatives les placent en dissonance avec cette perspective. En convergence avec les résultats obtenus par Bouhon (2010), selon lesquels les contraintes du « réel » des enseignants les orientent vers une représentation plutôt positiviste et transmissive des méthodes d'apprentissage de l'histoire, ces enseignants se distinguent toutefois par l'importance accordée aux tâches complexes pour les élèves.

Les entrevues portant sur les finalités indiquent en effet que les enseignants ont tendance à concevoir que l'apprentissage de l'histoire se réalise d'abord comme

acquisition de savoirs factuels, les situant dans une conception positiviste de la discipline. Il en découle que, pour ces enseignants, les rapports que les élèves peuvent y entretenir seront des rapports de reproduction. Ces résultats convergent vers ceux obtenus par McDiarmid et Vinten-Johansen (2000), qui notaient également que les enseignants avaient peine à se départir des conceptions de la discipline issues de leurs expériences d'élèves. Wineburg et Wilson (2001) dans leur recherche, arrivent à des résultats semblables. Ils attribuent cette position épistémologique des enseignants à leur formation disciplinaire universitaire et à leur manque de connaissances spécifiques sur les contenus historiques, leur nature et les démarches intellectuelles associées à leur construction. Dans le cas présent, certains enseignants ont mentionné que les opérations intellectuelles présentées dans le questionnaire étaient de niveau post secondaire, ce qui permet de conclure qu'ils ont été exposés à ces opérations en tant qu'étudiants. Chez d'autres enseignants, toutefois, les réponses aux énoncés qualifiant la méthode ou la démarche historique démontrent plutôt une ambivalence envers celle-ci, laquelle pourrait indiquer un problème de maîtrise de ses opérations, faisant écho aux résultats de Wineburg et Wilson (2001).

Les croyances épistémologiques relèvent à la fois du besoin de sécurité ontologique et de la conscience pratique des enseignants (Giddens, 1979), qui en seraient plus ou moins conscients. Ainsi, les enseignants participant à la recherche auraient des croyances relatives au savoir en général et aux savoirs disciplinaires en particulier cristallisées depuis leur vie d'élève que la formation universitaire n'aurait pas modifiées et que leur épistémologie pratique aurait tendance à consolider. Les réponses de certains enseignants à l'entrevue indiquent toutefois que ces derniers ont évalué les propositions relatives aux rapports à entretenir aux savoirs de façon consciente, en fonction de leurs croyances quant aux capacités des élèves. Les résultats pourraient ainsi être attribués à la combinaison des expériences tant apprenantes qu'enseignantes.

L'épistémologie pratique des enseignants serait un obstacle à la mise en œuvre de pratiques enseignantes favorables au développement d'une position épistémologique constructiviste chez les élèves et au développement des compétences prescrites par le programme de formation, notamment en ce qui concerne la problématisation de l'histoire et les opérations de la pensée historique. Sensevy (2009, p. 50) la qualifie d'« incompatible avec la mise en œuvre adéquate du dispositif pensé par les didacticiens ». À ce sujet, Thémines (2006) a démontré que l'épistémologie pratique se traduit, en action, en *rapport pratique à l'épistémologie*, c'est-à-dire « l'ensemble des relations qu'ils [les enseignants] engagent dans une pratique d'enseignement et qui a des effets sur la connaissance produite dans leur classe » (Thémines, 2006, p. 2). L'épistémologie pratique des enseignants leur permettrait d'établir les repères des discours valables et recevables pour les élèves et d'orienter leur choix d'action en conséquence. Ces repères seraient consolidés par les collègues, par les manuels scolaires et les examens s'inscrivant tous dans une culture du métier, révélatrice d'une épistémologie pratique *commune* aux enseignants et des ressources et contraintes de leur action (Amade-Escot & Léziart, 1996). L'épistémologie constitue à ce titre une des dimensions routinisées de la pratique enseignante comme pratique sociale (Reckwitz, 2002).

L'analyse des variables didactiques des pratiques enseignantes observées dans le cadre de cette recherche fait état d'un rapport pratique à l'épistémologie orienté par une épistémologie pratique objectiviste/ de reproduction. La mise en forme des savoirs en discours narratif ou explicatif unique axé sur l'histoire événementielle et politique (Halphen, 1946), puis en activités de repérage et de reproduction d'informations, soit dans un document iconographique ou dans un texte de manuel scolaire, démontre que les enseignants ont évalué que seuls ces « discours » sont valables et recevables pour les élèves. L'absence d'activités d'interprétation historique critériée et de référence à l'historiographie, au processus de construction de

l'histoire et au mode de pensée et à la démarche qui le sous-tendent confirme que le discours d'orientation constructiviste/critérialiste n'a pas été jugé valable et recevable pour les élèves. La nature commune de ces choix confirme la présence d'une (sous)-culture du métier, actualisée en pratique sociale, qui se précise davantage dans la vision partagée des finalités prioritaires de l'enseignement de l'histoire. Par ailleurs, ces résultats sont semblables à ceux obtenus par Bouhon (2010) dans une recherche menée sur les représentations sociales qu'avaient des enseignants d'histoire des méthodes d'apprentissage de l'histoire. Lorsqu'ils étaient interrogés sur leurs représentations des méthodes d'apprentissages en contexte réel, tenant compte des contraintes du métier, les choix des enseignants désignaient l'exposé magistral et l'analyse collective de documents comme noyau central de leurs représentations sociales, alors que le mode questions/réponses associé dans cette recherche aux boucles interrogatives se trouvait comme élément périphérique de ces représentations. Contrairement aux résultats obtenus par Bouhon (2010) toutefois, la présente recherche n'a pas identifié que des liens de cohérence dans les composantes système subjectif, c'est-à-dire sur le plan des finalités énoncées et des modèles didactiques identifiés comme préférables. Chez plusieurs enseignants, il existait une dissonance entre l'épistémologie pratique, les finalités et les méthodes d'apprentissage actualisées.

5.1.2 Un curriculum formel jugé illégitime

La sous-culture disciplinaire est orientée par des finalités identitaires précises, qui auraient porté les enseignants à évaluer que les propositions du curriculum ne sont pas légitimes tant sur le plan de leurs finalités que de leurs paradigmes épistémologiques.

En plus d'avoir été jugées irréalisables sur le plan de l'épistémologie pratique, en effet, les finalités et la structure du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté

peuvent également expliquer leur évaluation négative par les enseignants. Certains aspects du programme semblent effectivement avoir été évalués par les enseignants comme non souhaitables, soit l'organisation du programme par compétences, la nature des contenus sélectionnés et l'ajout de l'éducation à la citoyenneté. Sur le plan de l'approche par compétences, les enseignants ont perçu qu'il s'agissait de la promotion d'une forme d'amnésie collective, par laquelle la maîtrise des fondements historiques de la société québécoise (les connaissances) devaient céder le pas au développement de compétences (dont la faisabilité est remise en question) vides de contenus, un discours largement diffusé dans les médias québécois, qui est à l'origine de la Coalition pour l'enseignement de l'histoire et qui témoignerait entre autres d'une incompréhension conceptuelle du programme (Dagenais & Laville, 2007). Les contenus historiques sélectionnés comme repères obligatoires ont également été jugés insatisfaisants, particulièrement parce que la sélection de *ceux-ci* est perçue comme un rejet de *ceux-là*, ces derniers étant particulièrement associés aux mythes fondateurs d'une identité nationale privilégiée dans le discours dominant (Hobsbawn, 1992). Des chercheurs étatsuniens avaient noté des conséquences semblables dans le cas du renouvellement de l'enseignement de l'histoire étatsunienne, avec l'avènement des National Standards (Nash, 1995; Stearns, 1995; Bienstock, 1995). Entre autres, l'inclusion d'éléments d'histoire sociale, dont celles des femmes et des afro et latino étatsuniens, avait été perçue comme entachant l'histoire nationale et nuisant à l'adhésion au discours de l'exceptionnalisme étatsunien. Comme au Québec, la résistance au programme était abondamment nourrie par les médias, justifiant la position d'associations professionnelles d'enseignants dans leur rejet de ces nouvelles propositions. Comme au Québec, ces propositions émanaient des études historiques et historiographiques et visaient le développement d'outils intellectuels permettant aux élèves d'agir à titre d'interprètes critiques de l'histoire. La conclusion de l'expérience étatsunienne, manifeste dans les programmes actuels d'une proportion importante des états, démontre que ce type de débat est rarement axé sur les fondements

disciplinaires ou pédagogiques des programmes et plutôt sur les questions d'identité nationale et du contrôle de cette dernière par l'un ou l'autre des groupes typiquement dominants mais partageant essentiellement le même discours idéologique et épistémologique. Les programmes d'histoire de certains états américains vont aujourd'hui jusqu'à l'interdiction de l'interprétation des élèves dans la classe (Floride) ou dictent la trame narrative à mémoriser (Texas), des mesures qui ne sont pas sans rappeler les revendications de la Coalition pour l'enseignement de l'histoire (Weinstein, 2011). Contrairement à ce qui s'est vécu au Québec, toutefois, les opposants aux National Standards n'ont pas fait appel à une incapacité *intrinsèque* des élèves à interpréter ou à développer les outils épistémiques de la discipline. De telles propositions ont simplement été jugées contraires aux « valeurs américaines » (Stearns, 1995). Il n'est ainsi pas anodin que les enseignants (tous sauf un) ayant participé à la présente recherche qui ont exprimé leur malaise face à la dimension identitaire du curriculum actuel (« citoyen du monde » « multiculturel » « annule l'identité québécoise ») aient également pris le temps de s'identifier au mouvement souverainiste et de définir leur conception de l'identité nationale. Pour ces enseignants, le curriculum nuirait au développement d'une identité nationale forte et à l'identification à ses repères fondateurs et axiologiques.

5.1.3 Un enseignement parallèle au curriculum

L'enseignement en salle de classe se réalise en parallèle avec le curriculum et ne le rejoint qu'exceptionnellement. Les pratiques magistrocentrées et la transmission d'une narration unique réduisent les possibilités qu'ont les élèves de développer les compétences disciplinaires telles que prescrites dans le curriculum et témoignent d'une résistance des enseignants aux approches constructivistes.

Comme l'ont documenté d'autres recherches dans le domaine de l'enseignement de l'histoire (Audigier, Crémieux & Mousseau, 1996; Tutiaux-Guillon, 1998) et

d'autres disciplines (Sylla & De Vos, 2006; Grangeat, 2010), les approches transmissives dominent la plus forte proportion des cours d'histoire observés, aucun dispositif n'est mis en place pour favoriser le développement des compétences disciplinaires. Ces résultats suggèrent que ni la formation initiale, ni la formation continue, ni le curriculum, orientés vers un changement paradigmatique pédagogique et épistémologique, n'a eu les effets souhaités sur les pratiques enseignantes.

Plusieurs facteurs semblent expliquer cette stabilité des pratiques. En premier lieu, il importe de rappeler que les enseignants se situent en restructuration de leurs pratiques, caractérisée par l'écart perçu entre leur système subjectif – leurs croyances, leurs finalités – et leur compréhension du programme. Dans une recherche auprès d'enseignants du premier cycle du secondaire, Craig (2001) avait noté que face à une réforme curriculaire, les réactions des enseignants peuvent inclure le rejet du changement et le repli sur les contenus et méthodes qui lui sont préalables. Plusieurs enseignants dans la présente recherche ont en effet manifesté le désir de retourner à l'ancien programme et à sa « philosophie », qu'ils auraient perçus comme plus en accord avec leurs croyances et finalités.

Carlson (1988) a pour sa part démontré que les enseignants moins familiarisés avec le contenu du programme de formation tendent à privilégier une approche centrée sur le travail individuel, à contrôler la discussion et à monopoliser la parole en classe. Des choix semblables ont été observés dans notre recherche, et comme l'ont démontré les résultats de certains des enseignants au *Questionnaire sur les croyances relatives à l'apprentissage et à l'enseignement de l'histoire*, il existe pour eux un flou concernant les dimensions méthodologiques de l'histoire. Le retour aux pratiques transmissives et l'évacuation de la dimension interprétative de l'histoire pourraient ainsi être la conséquence du manque de familiarisation des enseignants avec les fondements du curriculum, particulièrement en ce qui concerne l'épistémologie.

Une évaluation semblable des enseignants a été documentée par Weintraub (2000) en Californie, où le programme d'histoire a été renouvelé dans une perspective analogue à celle du Québec sur le plan épistémologique. Les fondements du changement ne semblaient pas clairs pour les enseignants, qui évaluaient positivement l'ancien programme. La recherche de Bouhon (2010) en Belgique fait état de résultats semblables, qui seraient toutefois plutôt attribuables aux contraintes contextuelles du travail enseignant. Konings et ses collègues (2007) sont également arrivés à des résultats similaires aux Pays-Bas, où les enseignants, dix ans après l'implantation d'une réforme des programmes dans une perspective constructiviste, percevaient toujours le niveau de faisabilité des approches proposées comme faible. Un écart important entre les perceptions qu'avaient les enseignants des besoins et capacités des élèves et les prescriptions curriculaires a également été noté par ces chercheurs. Tutiaux-Guillon (2002) a observé un écart semblable après l'implantation des programmes d'éducation à la citoyenneté en France, les enseignants manifestant une certaine méfiance à l'égard des capacités des élèves à travailler de façon autonome ou à des opérations intellectuellement complexes.

Ce rejet des changements curriculaires pourrait entre autres s'expliquer par une méconnaissance de leurs fondements. Weintraub (2000) a en effet noté que lorsque les enseignants avaient l'occasion de réfléchir ensemble au sens des changements et de s'en approprier les fondements (tant théoriques qu'empiriques), les conceptions initiales qu'ils avaient des programmes étaient modifiées. Dans une recherche collaborative réalisée auprès d'enseignants et visant le développement de leurs compétences et de leurs connaissances en éducation à la citoyenneté et en éthique, Jutras et Guay (2004) ont démontré que les enseignants avaient besoin d'accompagnement pour comprendre les fondements de ces disciplines. Par ailleurs, comme les recherches empiriques sont rarement accessibles aux enseignants, les fondements empiriques des changements curriculaires restent opaques pour eux.

5.2 Des pratiques réifiant la structure implicite (informelle)

En tant que structure formelle, le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté actuel ne semble pas être reproduit en salle de classe, sinon de façon très parcellaire, et ce, seulement dans deux des sept cas. Il est ainsi modifié. Une autre forme de curriculum, le curriculum caché, semble cependant réifiée à travers les pratiques enseignantes des cas étudiés.

Giroux (1981) a défini ce curriculum implicite comme porteur d'hégémonie, qui se manifeste dans le discours des manuels, des enseignants (habituellement à leur insu) et aussi dans les formes non discursives de l'école, c'est-à-dire dans les expériences pratiques dont le message imprègne le silence structuré, l'ordre scolaire. Il se trouve également dans les interactions quotidiennes entre élèves, enseignants, directions, personnel de soutien. Il s'agit d'un curriculum qui habite la conception même du savoir. Comme Giroux, Apple (2004) considère que ce curriculum caché a comme fonction de maintenir le pouvoir de la culture dominante et les relations de classes existantes. Trois aspects des pratiques enseignantes étudiées peuvent être associées à ce curriculum implicite, soit la stabilité de la vulgate historique, la persistance des pratiques transmissives et magistrocentrées et les conditions de pratique en rupture avec le curriculum formel.

5.2.1 La stabilité de la vulgate historique : l'histoire au service d'une identité nationale

Six des sept enseignants ont reproché au curriculum formel d'avoir évacué les connaissances historiques considérées fondamentales sur le plan identitaire au profit du développement de compétences qui seraient perçues comme vides de contenus précis. Le programme servirait selon eux à promouvoir une vision « multiculturelle » de la société québécoise, nuisant ainsi à l'appropriation et la compréhension des

repères fondateurs de la nation québécoise par les élèves. Cependant, le discours des enseignants, sur le plan téléologique et en classe, demeure porteur d'une identité nationale forte, orientée par des repères fondateurs explicites.

Le rejet des National Standards aux États-Unis (Stearns, 1995) s'inscrit également dans ce courant revendiquant une narration épique de la nation, ponctuée de repères fondateurs. L'interprétation qu'ont les enseignants de la présente recherche du programme sur le plan de la compétence citoyenne et des repères identitaires pourrait être issue d'une dissociation des contenus historiques prescrits et des énoncés de compétences. Bien que les contenus prescrits doivent servir de matériau au développement des compétences, les enseignants ne semblent pas avoir perçu combien ces contenus orientent le type d'identité sociale et de rapports aux institutions à développer. Un examen plus poussé de la dimension citoyenne du programme d'histoire au deuxième cycle secondaire suggère que contrairement aux représentations qu'en ont les enseignants, les contenus prescriptifs associés à l'établissement des « balises historiques de leur citoyenneté » (MELS, 2007) s'inscrivent plutôt dans une perspective nationaliste communautarienne (Taylor, 1989). Selon cette perspective, la communauté la plus appropriée pour l'individuation et l'épanouissement de l'individu est sa communauté (ethno)culturelle préalablement établie. La nation a une valeur intrinsèque et les revendications en faveur d'un État responsable de son maintien et de son développement sont d'ordre moral, légal et politique, où seule la constitution d'un État politique et d'institutions légales peut assurer le maintien de la communauté – (ethno)culturelle - et de ses membres, qui sont indissociables. Les résultats de cette recherche montrent que cette perspective se reflète particulièrement dans le discours téléologique des enseignants, en plus de trouver écho dans les contenus du programme d'histoire.

Si, tel que le prétendent les concepteurs du programme, les contenus sélectionnés visaient véritablement la possibilité pour chaque élève de rechercher les fondements

de sa propre identité sociale, quelle qu'elle soit (ce qui reste à établir), l'utilisation qu'en font les enseignants en salle de classe ressemble beaucoup plus au discours que Thiesse (1999) identifie comme *Volkgeist*, soit une conscience qu'aurait un peuple (historique) de lui-même dans laquelle s'exprimerait *une culture partagée par tous* (manifeste dans l'usage répété du « nous » associé à la communauté de descendance coloniale française). La conception d'une culture originelle commune et l'identification d'un ensemble de mythes et d'ancêtres fondateurs permet la réification d'une identité nationale unitaire, une communauté close et définie par un ensemble de représentations associées à la culture majoritaire et souvent représentée dans les manuels scolaires et dans le discours des enseignants comme incompatible ou en conflit avec les cultures minoritaires (Éthier *et coll.*, 2010). Un tel projet politique requiert que l'État et l'éducation définissent la nation et rendent évidents les traits qui seraient caractéristiques de son identité originelle, puis qu'ils diffusent et imposent des normes et des repères unificateurs, comme l'histoire, notamment, judicieusement interprétée pour établir que ces traits caractéristiques sont antérieurs, horizontaux et essentiels. La sélection des contenus et la présentation des réalités sociales et des thèmes dans le programme correspondent en grande partie à ce projet. Ces derniers incluent les « grands personnages » (hommes blancs issus de l'élite) et les événements considérés comme fondateurs de l'identité francoquébécoise. Les savoirs sont dogmatisés et syncrétisés par les enseignants au service du projet national. Les autres groupes culturels ne sont pas présentés comme fondateurs : les Premières nations, par exemple, sont abordées sur le plan anthropologique comme culture étrangère, et la population anglophone (britannique, écossaise, irlandaise) est présentée comme l'Autre par lequel l'évaluation identitaire originelle (l'affirmation de la nation) aurait eu lieu. Cette position semble également être défendue par les enseignants tant dans la formulation de leurs finalités, que dans les raisons évoquées pour leur résistance au programme et dans leur discours en salle de classe.

Les intentions implicites du programme pourraient également être situées dans une perspective nationaliste dans la juxtaposition des contenus prescrits aux composantes de la compétence citoyenne, parce qu'il ne supprime pas la multiplicité des appartenances, mais réussit à les rendre secondaires, par la hiérarchisation, et à les pacifier (Balibar, 1994), particulièrement lorsqu'il s'agit de classes sociales, refroidissant ainsi les questions socialement vives. Comme l'institution religieuse qui l'a précédée, l'institution nationale réussit à imposer une communauté supérieure et, si l'on reprend la théorie de l'identité sociale de Tajfel (1977), à conférer à l'appartenance à cette communauté une connotation positive, comme entité originelle et paradoxalement rationnelle (par ses institutions) et une dimension affective se rapprochant de la loyauté. Ce discours « caché » trouve écho dans les finalités énoncées par six des sept enseignants, qui traduisent une strate idéologique propre à l'inconscient de l'enseignant et qui composent sa perspective ontologique.

5.2.2 La persistance des pratiques transmissives et magistrocentrées

L'uniformité des pratiques transmissives et magistrocentrées en salle de classe s'expliqueraient en partie par la mise en œuvre d'une épistémologie pratique de nature objectiviste/de reproduction. Il est également possible d'envisager qu'elles persistent comme composante d'une culture enseignante dominante s'inscrivant dans une perspective hégémonique et d'adéquation des pratiques à des conditions de réalisation jugées restrictives.

La culture enseignante dominante a été documentée dans une quantité considérable de recherches. Composée de normes, de règles et de valeurs propres à la profession, cette culture s'inscrit en continuité avec la socialisation préprofessionnelle, notamment la socialisation scolaire (Tardif & Lessard, 1999) qui serait réactualisée et réinvestie inconsciemment dans la pratique professionnelle. La culture enseignante serait à ce titre partiellement issue de la reproduction non réflexive de préconceptions

de l'enseignement produites dans l'expérience scolaire des enseignants. Elle est également, comme toute culture, contingente des processus de sa transmission, qui s'opèrent notamment dans la formation pratique. Durand et ses collègues (2002) remarquent à cet effet que les enseignants en formation pratique évaluent leur action selon des critères de sa conformité à l'action ou aux énoncés normatifs de l'enseignant-associé et de leurs propres représentations de ce qu'est un enseignant. L'adhésion aux buts partagés, à un paradigme professionnel et au substrat idéologique qui les sous-tend se construit, selon Zapata (2009), à travers ces processus expérientiels. La culture enseignante permet ainsi de construire le sens explicite de la pratique, lequel est partagé par la communauté professionnelle qui le diffuse et le réactualise dans ses pratiques.

Les résultats de cette recherche tendent à confirmer ce modèle de transmission d'une culture enseignante, par l'homogénéité des pratiques observées et des discours tenus par les enseignants. Si les pratiques transmissives et magistrocentrées, dont la stabilité et la persistance ont été observées dans une diversité de domaines disciplinaires, tels les sciences (Kang, 2008), la géographie (Thémines, 2006) et les mathématiques (Brousseau, 1999, 2006; D'Amore et coll., 2004), constituent le noyau de cette culture enseignante, il n'est pas étonnant qu'elles soient hégémoniques, d'autant plus qu'elles sont conformes aux modes d'interactions hiérarchiques de la culture sociale dominante et qu'elles favorisent une certaine économie d'efforts dans un contexte et des conditions de mise en œuvre évalués comme restrictifs et contraignants.

5.2.3 Des conditions de pratique posant obstacle au curriculum formel

Les conditions de pratique des enseignants semblent en effet incompatibles avec l'atteinte des finalités explicites du curriculum formel, soit le développement de la pensée historique et l'exercice d'une citoyenneté participative. Le mode d'évaluation

et la structure hiérarchisante de l'école, notamment, s'inscrivent en faux avec ces finalités. Elles contribuent de surcroît à aliéner les enseignants des finalités intellectuelles et pratiques (citoyennes) auxquelles ils aspirent et inhibent même les enseignants dont les finalités et pratiques tendent vers l'appropriation et la mise en œuvre du curriculum formel.

L'impératif de réussite de l'épreuve unique de la fin du secondaire (ainsi que la nature récemment modifiée de cette épreuve) pourrait avoir mené au pilotage de l'enseignement par l'aval et à l'idée que les élèves « ont besoin » d'entretenir des rapports de reproduction avec l'histoire pour réussir l'examen et le cours et que les enseignants n'ont pas le temps ou le loisir de faire autrement. Des résultats semblables ont été observés par Audigier et Lagelée (1996) chez les enseignants d'éducation civique en France, où la réussite du cours détermine l'obtention du brevet, ainsi que par Tutiaux-Guillon (1998) et de Grant (2003), qui a examiné l'influence de l'évaluation externe (de l'État) sur les pratiques enseignantes. Wright (2002) parle d'un « *dumbing down* » de l'enseignement aux exigences normatives, qui se manifeste dans des pratiques favorables à la transmission, la mémorisation et à la rétention d'information, plutôt qu'à l'apprentissage. L'ajout récent d'une liste de connaissances historiques que les élèves devraient obligatoirement pouvoir « nommer » et « identifier » dans un document prescriptif du MELS portant sur la progression des apprentissages risque de contribuer à cette idée et de rendre les conditions de pratique des enseignants encore plus restrictives et encore moins cohérentes avec les finalités énoncées dans le curriculum formel. Enfin, le retour au « bulletin chiffré » et à la conception bancaire de l'éducation (Freire, 1974) qu'il véhicule a le potentiel d'accroître les incohérences systémiques qui poussent les enseignants à se replier sur les repères qui leur sont familiers et qui s'inscrivent en dissonance avec la structure curriculaire formelle.

À titre de normes ou de conventions sociales consacrées, les rôles d'élève et d'enseignant sont porteurs de ces relations de pouvoir, qui sont réifiées en structure par leurs actions et leur conformité aux caractéristiques de ces rôles. Un cours comportant des visées de formation citoyenne orientée vers la justice aurait pu contribuer à développer d'autres types de relations, notamment celles s'inscrivant dans une perspective de démocratie délibérative ou de conscientisation aux relations oppressives du système économique-politique actuel et de problématisation des rapports sociaux. Les résultats de cette recherche indiquent que les enseignants formulent des finalités et adoptent un discours qui visent en général à augmenter la participation au sein du système établi, plutôt que de questionner ce système et les écarts qu'il engendre (Lefrançois et coll., 2009). L'absence de liens entre l'histoire et les actualités abordées en classe et le non-réinvestissement des opinions des élèves face aux enjeux actuels contribuent à cette préservation culturelle (structurale). Ainsi, sans questionner la structure ou étudier de façon critique les formes de pouvoirs qui l'animent, la correction ou la refonte du système en faveur de la justice sociale deviennent moins probables.

Enfin, la question de la reproduction des relations de pouvoir dans l'école et la salle de classe comme microcosme de notre société subordonnée au discours hégémonique engage spécifiquement les enseignants dans leur conception de l'éducation à la citoyenneté. Régulées par la structure hiérarchisante de l'école, les relations observées dans la salle de classe sont difficilement conciliables avec l'apprentissage de la démocratie et des relations égalitaires et solidaires. Notons que, dans son rôle d'agent de l'État, l'enseignant est contraint d'appliquer les prescriptions du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport de sa commission scolaire, du conseil d'établissement, de la direction, etc. parfois sous peine de sanction. Ces conditions réduisent considérablement la possibilité des enseignants d'agir eux-mêmes en tant qu'interprètes et critiques d'une vulgate traditionnelle ou de normes structurantes. Les

enseignants qui formulent des finalités de nature intellectuelle et critique ou des finalités pratiques visant la transformation du système se voient aliénés de ces finalités par les conditions structurant leur action et par l'intériorisation de normes (et croyances) contraires à leur atteinte.

L'épistémologie pratique des enseignants, la perception de finalités curriculaires nuisibles au discours identitaire, la reproduction d'une culture enseignante hégémonique et des conditions de pratiques incohérentes avec les injonctions curriculaires contribuent à des relations de dissonance entre le système subjectif des enseignants et la structure normative qui orientent leur choix d'action. Ces relations se manifestent dans la mise à l'écart des prescriptions du programme de formation en faveur de pratiques favorables à la réification de structures implicites contraires aux structures formelles érigées en idéaux éducatifs.

CONCLUSION

Cette conclusion servira à synthétiser la recherche, à identifier ses limites et ses apports sur les plans théorique, méthodologique et pratique. Des pistes de recherches futures sont également envisagées.

Synthèse

En l'absence de recherches documentant l'impact des bouleversements épistémologiques, téléologiques et praxéologiques inhérents au renouvellement récent de l'enseignement de l'histoire sur les pratiques des enseignants d'histoire au Québec, cette recherche visait à explorer l'influence de l'épistémologie personnelle et des finalités subjectives des enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté sur leur interprétation des prescriptions curriculaires et sur leur pratiques enseignantes.

Pour ce faire, les pratiques enseignantes ont été appréhendées dans leur complexité, leur nature à la fois partagée et singulière, comme pratique sociale. Les pratiques sociales ont été définies dans une perspective culturelle praxéologique, laquelle privilégie l'étude des routines quotidiennes comme manifestation de la négociation entre le subjectif et le normatif de l'acteur social. Plus précisément, la théorie de la structuration de Giddens (1979) a permis de tenir compte de cette double herméneutique singulier-générique qui caractérise les pratiques de l'enseignant à la fois habilité et contraint dans son action par les structures curriculaires, scolaires et culturelles dans lesquelles il évolue.

Les composantes de ce système des pratiques sociales ont été définies en fonction des éléments constitutifs de la réalité enseignante identifiés par la recherche comme particulièrement probants lorsqu'il s'agit d'un contexte de renouvellement curriculaire, soit les croyances épistémologiques, les finalités éducatives (subjectives) et les pratiques enseignantes. Le cadre normatif a pour sa part été défini par le curriculum et les éléments génériques de la structure scolaire.

Une étude multicas a été privilégiée pour arriver à décrire la dynamique entre les composantes du système complexe des pratiques enseignantes. Sept enseignants ont été choisis en fonction de leur profil de croyances épistémologiques, identifié à l'aide du *Questionnaire sur les croyances relatives à l'apprentissage et l'enseignement de l'histoire* (Maggioni, VanSledright et Alexander, 2009), afin d'identifier l'impact que peuvent avoir des profils épistémologiques différents sur les pratiques enseignantes. Un portrait de chaque enseignant a permis d'identifier des relations entre les croyances épistémologiques des enseignants, les finalités éducatives qu'ils aspirent à atteindre dans leurs pratiques et les pratiques actualisées en salle de classe. Les pratiques observées en classe étaient généralement en rupture avec les finalités normatives, intellectuelles et pratiques, mais cohérentes avec les finalités patrimoniales axées sur la transmission de repères fondateurs prédéterminés. Une analyse comparative des cas indique que les croyances épistémologiques auraient un impact sur les pratiques en salle de classe. Les enseignants qui se situent dans un profil constructiviste/critérialiste pour la dimension des rapports à entretenir aux savoirs (profil atypique) tendant à rendre les élèves plus actifs que ne le font les enseignants de profil objectiviste à l'aide de tâches plus complexes que le simple repérage d'information dans un manuel ou dans les notes de cours. Seul le type d'activités proposé aux élèves varie en fonction du profil épistémologique. Globalement, cependant, les enseignants adhèrent tous dans leurs pratiques enseignantes à une vulgate historique qui détermine les « bonnes réponses » que les

élèves devraient formuler, même lorsqu'ils sont engagés dans des activités identifiées comme étant interprétatives. Cette perspective objectiviste sur le plan épistémologique est cohérente avec les approches essentiellement transmissives observées dans tous les cas. L'écart entre les pratiques enseignantes et les pratiques de référence savantes et les énoncés des compétences disciplinaires du curriculum qui constituent la structure formelle est conséquemment considérable.

Cet écart s'explique également en partie par l'évaluation de la non-légitimité du programme d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* par les enseignants. L'écart perçu entre les exigences du programme et leur expérience pratique d'une incapacité des élèves à les atteindre s'ajoute à la lourdeur perçue du programme de formation et aux impératifs de la forme scolaire (temporels, structurels, contextuels). Enfin, la position centrale occupée par l'évaluation normative contraint les enseignants à façonner leurs pratiques selon la finalité normative. Le curriculum s'avère en pratique absent de la salle de classe.

L'analyse structurale a permis d'identifier trois dimensions des pratiques enseignantes des cas étudiés favorables à la reproduction d'une structure informelle et implicite s'apparentant au curriculum caché. La persistance de la vulgate historique québécoise dans une perspective identitaire nationale, la stabilité des pratiques transmissives, ainsi que la dynamique interactionnelle magistrocentrée qui y est associée favorisent l'adhésion au discours culturel dominant, alors que les conditions de pratiques s'érigent en obstacles considérables à la mise en œuvre du curriculum et consolident les rapports de pouvoir typiques de la forme scolaire favorable à la reproduction des structures socioéconomiques oppressives.

Limites de la recherche

À l'issue de l'analyse des données, les limites conceptuelles et méthodologiques de la recherche sont plus nettement identifiables.

À la lumière de l'importance des structures culturelles sous-jacentes à l'épistémologie pratique des enseignants et à leurs finalités, la mise en relation de la dimension culturelle des pratiques enseignantes avec leurs dimensions épistémologique, téléologique et praxéologique aurait sans doute permis de cerner plus précisément comment les enseignants inscrivent la culture (particulièrement la culture considérée patrimoniale) dans les finalités qu'ils poursuivent et dans leurs pratiques en salle de classe. La dimension culturelle n'a toutefois pas fait l'objet de questions précises dans le cadre de l'entrevue semi-dirigée ou de l'observation des pratiques. Comme elle se trouve implicitement imbriquée dans la théorie sociale culturaliste praxéologique (Reckwitz, 2002), elle a été inférée à partir des aspects partagés des pratiques enseignantes étudiées et considérée comme composante de l'inconscient et de la conscience pratique. Or, compte tenu du fait que les enseignants y réfèrent explicitement, leur représentation de la culture québécoise et du lien à y entretenir comme enseignant d'histoire requiert un examen plus ciblé.

Sur le plan méthodologique, la composition de l'échantillon de cas s'avère une limite importante. D'une part, sa taille est réduite en vertu des contraintes temporelles de la recherche. Une approche systémique et pluridimensionnelle exige en effet que la recherche examine les pratiques enseignantes en profondeur plutôt qu'en quantité. Par ailleurs, puisque les orientations conceptuelles et méthodologiques (y compris quant aux caractéristiques de l'échantillon) ont été explicitées et que les cas retenus ont permis la saturation des données portant sur ces dimensions, les résultats de la recherche s'avèrent néanmoins transférables à d'autres contextes d'enseignement.

Le nombre de cas est toutefois moins limitatif que ne le sont les caractéristiques communes aux cas: tous les participants à la recherche étaient de sexe masculin et d'une ethnoculture d'origine commune (blanche, d'origine canadienne-française). Or, il est possible d'envisager que les enseignantes d'histoire pourraient avoir des pratiques enseignantes qui diffèrent de celles de leurs collègues masculins, l'analyse différenciée selon les sexes ayant déjà démontré des différences importantes entre les hommes et les femmes, lorsqu'il s'agit de pratiques enseignantes en général (Duru-Bellat, 2005). Il est également plausible que les enseignants d'origines ethnoculturelles différentes entretiennent des rapports différents à l'histoire nationale sur les plans épistémologique, téléologique et praxéologique. Dans les deux cas, il importe que des recherches futures incluent des enseignants formant un bloc moins monolithique quant au sexe, au statut socioéconomique et à l'origine culturelle afin d'obtenir un portrait plus complet des facteurs qui influencent les pratiques enseignantes.

Sur le plan méthodologique, toujours, les résultats obtenus au *Questionnaire sur les croyances relatives à l'apprentissage et à l'enseignement de l'histoire* ont souligné les enjeux de la mesure des croyances épistémologiques d'enseignants en pratique. Si les auteurs du questionnaire ont souhaité formuler les énoncés dans une perspective enseignante, afin que les praticiens s'y reconnaissent, il en résulte néanmoins que les enseignants de cette recherche y ont plutôt reconnu leurs élèves. L'instrument a par conséquent permis d'identifier des croyances des enseignants portant plutôt sur les capacités épistémiques des élèves que sur les relations que les enseignants entretiennent aux savoirs historiques et ainsi plutôt permis de saisir leur épistémologie pratique. Ce questionnaire avait été sélectionné en raison du fait que les énoncés interpelaient les enseignants directement dans leurs pratiques. Force est de constater qu'un instrument plus près de ceux formulés pour des populations étudiantes serait plus à même de circonscrire les croyances épistémologiques

personnelles des enseignants. Dans le cas présent, toutefois, il serait plus juste de référer à l'épistémologie pratique des enseignants. Cette dernière fait référence aux croyances de l'enseignant quant à la présence ou au potentiel d'apprentissage des savoirs chez les élèves, qu'il infère à partir de leurs comportements observables (Sensevy, 2006).

Enfin, cette recherche étant circonscrite aux enseignants, elle ne permet pas de comprendre quelle influence les diverses dimensions des pratiques d'enseignants d'histoire nationale peuvent avoir sur les élèves, c'est-à-dire que du modèle de la théorie de la structuration, la composante « conséquences intentionnelles et non-intentionnelles » ne peut être décrite autrement que de façon hypothétique. Les conséquences ne peuvent être comprises sans que les élèves ne soient interrogés.

Contributions et retombées potentielles de la recherche

- Retombées pour la formation initiale et continue des enseignants

Sur le plan théorique, cette recherche a permis de confirmer la pertinence de conceptualiser les pratiques enseignantes comme pratiques sociales et de les inscrire dans une dynamique qui tient compte de la dialectique singulier/normatif. La persistance de structures culturelles dominantes, manifestes dans la conscience pratique (épistémologie) et discursive (finalités) des enseignants, ainsi que dans leurs pratiques en salle de classe, et ce, en dépit de changements formels (dans la formation, dans les pratiques de références, dans le curriculum), justifie en effet que les pratiques enseignantes soient problématisées dans une perspective plus large et systémique.

Les résultats obtenus suggèrent aussi que les prescriptions curriculaires demeurent inopérantes lorsqu'elles ne sont pas précédées d'un travail de fond sur le plan de l'épistémologie personnelle et pratique des enseignants et confirment l'influence de

ces dernières sur les pratiques enseignantes. À cet égard, les liens observés entre les croyances épistémologiques relatives aux rapports aux savoirs et les pratiques en salle de classe indiquent que les enseignants qui envisagent l'apprentissage de l'histoire dans une perspective constructiviste/critérialiste sont plus portés à proposer des tâches complexes qui, en dépit d'une évaluation somme toute objectiviste, engagent les élèves dans des opérations intellectuelles plus sophistiquées et favorables à l'apprentissage que les activités proposées par les enseignants des profils typiques. L'incohérence entre les rapports aux savoirs constructivistes et l'évaluation objectiviste, manifeste tant dans les pratiques des enseignants que dans l'évaluation normative imposée par le MELS, offre par ailleurs des pistes d'accompagnement des enseignants en formation continue favorables au travail épistémologique. De plus, l'incertitude observée chez les enseignants quant aux composantes de la pensée et de la démarche historiques indique que ces dimensions de l'apprentissage/enseignement de l'histoire pourraient être davantage explicitées dans la formation initiale et continue des enseignants, dans une perspective didactique. Une telle explicitation, accompagnée de résultats de recherches empiriques réalisées auprès d'élèves et faisant état de leurs capacités à maîtriser et à déployer les opérations épistémiques de l'histoire dans un processus interprétatif, permettrait en outre de préciser la nature et les processus impliqués dans ces opérations et de confronter l'épistémologie pratique des enseignants en formation à la pertinence de leur apprentissage par des élèves d'âge secondaire. À ce sujet, l'absence d'interprétation critériée dans le cadre des cours d'histoire, qu'il s'agisse d'interprétation modélisée par l'enseignant, mobilisée par les activités présentées dans le matériel didactique ou réalisée par les élèves, témoigne éloquemment de l'importance de la formation des enseignants sur le plan épistémologique et méthodologique et de l'élaboration de dispositifs d'enseignement en formation initiale pour modifier les représentations qui forment des obstacles didactiques et épistémologiques.

- Retombées pour les concepteurs de programmes et d'épreuves uniques

La prise en compte de la dimension téléologique des pratiques enseignantes a, pour sa part, permis d'identifier l'évaluation normative et les finalités patrimoniales comme organisateurs des pratiques des enseignants d'histoire nationale. Bien qu'il soit tout à fait légitime que les enseignants souhaitent la réussite de leurs élèves, la position qu'occupe actuellement l'épreuve ministérielle comme organisatrice des pratiques contraint les enseignants à une forme d'incohérence avec les énoncés curriculaires sensés les orienter. Ainsi, comme les enseignants perçoivent que cette épreuve ne requiert pas la maîtrise des outils de la pensée ou de la démarche historique, mais plutôt la « maîtrise des faits », ils ne considèrent pas que l'apprentissage de ces compétences soit pertinent pour la réussite du cours. De plus, l'ajout récent de l'évaluation des « connaissances » historiques aurait confirmé cette perception des enseignants, qui risque d'être davantage consolidée par le « bulletin chiffré » et par la progression des apprentissages conçue (MELS, 2010), pour le domaine de l'*Histoire et éducation à la citoyenneté*, en termes de connaissances à nommer et à identifier. Or, tant que l'évaluation qui pilote l'enseignement par l'aval invalide les énoncés curriculaires aux yeux des enseignants, il est peu probable que le développement de la pensée historique devienne pour eux une finalité prioritaire. À ce titre, il serait, pertinent de réévaluer le mode d'évaluation normative.

- Retombées sociales

La prédominance des finalités patrimoniales s'est révélée dans tous les aspects des pratiques enseignantes, y compris sur le plan épistémologique. Six des sept enseignants qui ont participé à la recherche considèrent que l'enseignement de l'histoire nationale doit servir à la transmission de repères fondateurs d'une identité nationale nettement définie. Cette finalité semble transposée dans l'adhésion des enseignants à une vulgate de l'histoire québécoise, dans l'évaluation de non-légitimité

des contenus historiques qui s'en éloigneraient et dans l'adoption de pratiques enseignantes transmissives et magistrocentrées, qui stipulent que seule cette interprétation est considérée valide (en termes de « bonne réponse »). Il serait souhaitable que ce souci marqué des enseignants pour la construction identitaire nationale serve de point de départ à une réflexion critique relative au type d'identité sociale à promouvoir, ainsi qu'à la pertinence de l'apprentissage de l'histoire (et des outils intellectuels qui y sont associés) pour le développement de cette identité. Ces apprentissages pourraient notamment être envisagés dans une perspective d'auto-assignation identitaire subjective et émancipatrice (Dorais, 2004) plus cohérente avec les énoncés curriculaires se rapportant à l'agentivité citoyenne et à l'interprétation critériée de l'histoire. Cette dernière, à terme, devrait favoriser la déhistoricisation du discours identitaire dominant et la réhistoricisation d'une identité collective sociale et civique qui dépasse les seules bornes (désormais désuètes) de l'État-nation et se manifeste dans la quête de justice sociale, évoquée comme finalité éducative prioritaire de l'État québécois.

Prospectives de recherches futures

Plusieurs questions qui émergent de ce qui précède offrent des pistes de recherches futures susceptibles de contribuer aux savoirs relatifs au système des pratiques enseignantes. D'emblée, les questions associées aux croyances épistémologiques comme organisatrices des pratiques renvoient au besoin de peaufiner les instruments élaborés pour identifier les profils épistémologiques des enseignants en pratique. Quel instrument s'avère le plus valide lorsqu'il s'agit d'identifier les croyances épistémologiques de l'enseignant ? Comment formuler des énoncés permettant de situer l'enseignant au plan de son épistémologie personnelle sans glisser vers l'épistémologie pratique ? À cet effet, l'influence de l'épistémologie pratique sur l'évaluation du curriculum par les enseignants et sur leurs choix didactiques provoque

également certaines interrogations. Qu'est-ce qui distingue l'épistémologie personnelle de l'épistémologie pratique chez les enseignants ? Quel type de relations existe entre ces deux composantes de leurs pratiques ? Comment cette épistémologie pratique se construit-elle ? Quelle influence la formation initiale en enseignement a-t-elle sur les croyances épistémologiques et sur l'épistémologie pratique ? La formation théorique exerce-t-elle une influence différente de celle de la formation pratique ?

Des recherches menées auprès d'étudiants en formation initiale pourraient s'avérer pertinentes pour comprendre la construction de la dimension épistémologique des pratiques enseignantes et, dans une perspective comparative, pour comprendre le rôle que joue le domaine disciplinaire dans ce processus. Les étudiants en formation à l'enseignement du français, par exemple, construisent-ils des schèmes épistémologiques semblables à ceux des étudiants en formation à l'enseignement de l'histoire ? La discipline enseignée et les outils épistémiques qui y sont associés influencent-ils sur les schèmes épistémologiques des enseignants en formation ?

La présence de l'identité nationale dans l'enseignement de l'histoire au deuxième cycle secondaire provoque également des questionnements relativement aux positions identitaires et politiques adoptées et promues par les enseignants. Des recherches axées sur la représentation qu'ont les enseignants d'histoire nationale de l'identité nationale pourraient alimenter la compréhension de la nature des finalités patrimoniales. Comment ces représentations se construisent-elles ? Comment se manifestent-elles en salle de classe ? Dans la sélection des contenus ? Quelle influence ces représentations de l'identité nationale des enseignants ont-elles sur les représentations qu'en ont les élèves ? Quelle influence ont-elles sur leur conception de la citoyenneté et de l'histoire ?

Enfin, la composition de l'échantillon de cette recherche suscite des questionnements relatifs à la façon dont certaines caractéristiques personnelles des enseignants peuvent influencer leurs pratiques, notamment le sexe et l'origine culturelle. Les enseignantes d'histoire nationale développent-elles une épistémologie pratique différente de celle de leurs collègues masculins ? Quelle influence ces différences peuvent-elles avoir sur la mise en forme des savoirs historiques pour les élèves ? Il est également plausible que les enseignants d'origine culturelle autre que francoquébécoise appréhendent l'histoire nationale différemment, notamment sur le plan identitaire. Comment les enseignants formés en histoire ailleurs qu'au Québec envisagent-ils l'enseignement de l'histoire ? L'emprise des finalités patrimoniales pourrait s'avérer moindre que dans les cas observés dans cette recherche, avec des conséquences potentielles sur la présence et l'étendue de la vulgate de l'histoire québécoise. Une telle recherche permettrait de déterminer les liens entre l'identité culturelle des enseignants et leur conception de la fonction de l'enseignement de l'histoire nationale.

Pour conclure, les prospectives de recherche-action critique (Anadon & Savoie-Zajc, 2007), caractérisée par une visée d'explorer le conflit et les tensions de l'école comme institution construite socialement, dans des conditions culturelles, politiques et économiques soumises aux impératifs du discours hégémonique (Popkewitz, 1990), paraissent impératives. La recherche dans cette perspective critique cherche à libérer les enseignants et les élèves des conventions du pouvoir dominant (technocratique, positiviste, capitaliste, hiérarchique) en favorisant l'émergence de la conscience critique de l'influence des forces historiques et sociales sur leur vision du monde, d'eux-mêmes et de leur rôle dans la société. Reposant sur une praxis émancipatrice, elle reconnaît l'importance de tenir compte de la compétence de l'acteur social à donner sens à son action et à la théoriser. Les questions relatives au potentiel émancipateur d'une épistémologie constructiviste tant sur le plan

pédagogique que sur le plan historique, qui s'inscrivent en continuité avec les résultats de la présente recherche, nous encourageant à poursuivre cette piste au cours des prochaines années.

ANNEXE A

QUESTIONNAIRE SUR LES CROYANCES RELATIVES À L'ENSEIGNEMENT ET À L'APPRENTISSAGE DE L'HISTOIRE



Université du Québec en Outaouais
Case postale 1250, succursale B, Hull (Québec), Canada J8X 3X7
Téléphone (819) 595-3900
www.uqo.ca

Titre de la recherche : Les relations entre les dimensions épistémologique et téléologique des pratiques enseignantes des enseignants d'Histoire et éducation à la citoyenneté du deuxième cycle du secondaire et les finalités du programme de formation dans ce domaine.

Chercheure : Stéphanie Demers, étudiante au doctorat en éducation, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec en Outaouais

Questionnaire sur les croyances relatives à l'apprentissage et à l'enseignement de l'histoire

**(Traduction du Beliefs about teaching and Learning history Questionnaire,
Maggioni, VanSledright et Alexander, 2009)**

Consignes :

Il importe de lire attentivement la présentation et les consignes de chacune des sections du questionnaire.

Les données recueillies dans cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre anonymisation sera assurée, car chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro. Seul la chercheure principale aura

la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clef situé dans un bureau fermé. Les résultats de la recherche ne permettront pas de vous identifier et tous vos renseignements personnels.

Croyances relatives à l'apprentissage et l'enseignement de l'histoire

Consignes: Pour chacun des énoncés suivants, ENCERCLEZ le chiffre qui correspond le mieux à votre niveau d'accord ou de désaccord avec l'énoncé	Fortement en désaccord	En désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	En accord	Fortement en accord
1. Les élèves qui ont de la facilité à mémoriser apprennent l'histoire rapidement	1	2	3	4	5	6
2. Corroborer les preuves et identifier les sources sont des stratégies d'apprentissage importantes en histoire, mais seulement une fois que les faits sont maîtrisés	1	2	3	4	5	6
3. Les bons élèves savent que l'histoire est une question d'opinions	1	2	3	4	5	6
4. En histoire, il n'y a rien à comprendre, les faits parlent d'eux-mêmes	1	2	3	4	5	6
5. La connaissance de la méthode historique est fondamentale tant pour les historiens que les élèves	1	2	3	4	5	6
6. Les élèves qui connaissent bien leur manuel seront bons en histoire	1	2	3	4	5	6
7. Les élèves ont besoin d'apprendre comment aborder les sources contradictoires	1	2	3	4	5	6
8. Apprendre l'histoire signifie étudier plusieurs faits sur le passé et les mémoriser	1	2	3	4	5	6
9. Il est fondamental d'enseigner aux élèves à appuyer leur raisonnement à l'aide de preuves et à exiger que les auteurs de manuels fassent de même	1	2	3	4	5	6
10. Il faut éviter de donner des sources contradictoires aux élèves, puisqu'elles rendent l'enquête historique impossible	1	2	3	4	5	6
11. En histoire, synthétiser est plus important que comparer	1	2	3	4	5	6
12. Les enseignants ne devraient pas questionner les élèves quant à leurs	1	2	3	4	5	6

interprétations historiques, mais plutôt s'assurer qu'ils connaissent les faits						
13. Les habiletés en lecture et en compréhension de texte sont suffisantes pour bien apprendre l'histoire	1	2	3	4	5	6
14. Comparer les sources et comprendre la perspective des auteurs sont des composantes essentielles de l'apprentissage de l'histoire	1	2	3	4	5	6
15. Les élèves qui lisent plusieurs livres d'histoire apprennent que le passé est ce que les historiens construisent	1	2	3	4	5	6
16. Les élèves doivent être conscients que l'histoire est essentiellement une question d'interprétation	1	2	3	4	5	6
17. Quand on lit un livre du domaine de l'histoire, il est plus important de prêter attention à la perspective de l'historien qu'à son raisonnement concernant les preuves	1	2	3	4	5	6
18. Puisqu'il est impossible de savoir ce qui s'est réellement produit dans le passé, les élèves peuvent croire le récit qu'ils choisissent	1	2	3	4	5	6
19. Enseigner qu'une interprétation historique est meilleure qu'une autre est habituellement inapproprié	1	2	3	4	5	6
20. En histoire, certaines choses sont vraies et d'autres sont des opinions	1	2	3	4	5	6
21. L'histoire est une reconstruction d'événements passés fondée sur l'interprétation critique des preuves disponibles	1	2	3	4	5	6
22. Un récit historique est le produit d'une méthode d'enquête rigoureuse	1	2	3	4	5	6

Section I – Formation et cheminement professionnel

Les questions présentées dans cette section permettent de recueillir quelques informations relatives à votre formation et à votre cheminement professionnel.

1. Encerclez la lettre qui correspond le mieux à votre formation
 - a. Baccalauréat disciplinaire et certificat en pédagogie
 - b. Baccalauréat en enseignement secondaire, volet sciences humaines ou histoire
 - c. Baccalauréat en enseignement secondaire, volet autre (précisez)

 - d. Maîtrise en éducation
 - e. Maîtrise en histoire
 - f. Autre formation (précisez) : _____
2. Depuis combien d'années enseignez-vous au secondaire ?
_____ ans
3. Quelle(s) matière(s) enseignez-vous cette année ?
 - a. histoire premier cycle
 - b. histoire première année du deuxième cycle
 - c. histoire deuxième année du deuxième cycle
 - d. Monde contemporain
 - e. Histoire du XXe siècle, cinquième secondaire
 - f. Autre (précisez) _____
4. Depuis combien d'années enseignez-vous cette matière ?
_____ ans

5. Avez-vous suivi une ou des formations relatives au programme d'histoire que vous enseignez cette année ?

- a. Non
- b. Oui, une formation
- b. Oui, deux à trois formations
- c. Oui, plus de trois formations

Si possible, indiquez quel était le sujet précis de la (ou des) formations :

6. Par qui cette formation était-elle offerte ?

- a. Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
- b. La commission scolaire
- c. Autre (précisez) _____

Section II - Caractéristiques personnelles

Cette section a pour but de recueillir quelques informations concernant vos caractéristiques personnelles.

1. Quel est votre sexe ?
 - a. féminin
 - b. masculin

2. Quel âge avez-vous ?
 - a. 21 à 24 ans
 - b. 25 à 29 ans
 - c. 30 à 34 ans
 - d. 35 à 39 ans
 - e. 40 à 44 ans
 - f. 45 à 49 ans
 - g. 50 à 54 ans
 - h. 55 à 59 ans
 - i. 60 à 64 ans
 - j. 65 ans et plus

3. Quel est votre pays d'origine ?

Votre collaboration est grandement appréciée.

Stéphanie Demers
Étudiante au doctorat en éducation
Université du Québec en Outaouais

ANNEXE B

SCHÉMA D'ENTREVUE

« Les relations entre les dimensions épistémologique et téléologique des pratiques enseignantes des enseignants d'Histoire et éducation à la citoyenneté du deuxième cycle du secondaire en Outaouais et les finalités du programme de formation dans ce domaine »

Schéma d'entrevue portant sur la dimension téléologique des pratiques enseignantes

I. Ouverture

Bonjour Monsieur/Madame

Vous êtes enseignant(e) d'histoire et éducation à la citoyenneté ici, à l'école ... et vous avez accepté de participer à cette recherche sur les pratiques enseignantes en histoire et éducation à la citoyenneté au deuxième cycle du secondaire.

Votre participation à cette recherche est importante pour nous aider à comprendre les diverses dimensions de ces pratiques. Cela fait plus de 11 ans que ces pratiques ont été explorées dans leur ensemble au Québec et les informations que vous partagez avec nous aujourd'hui nous permettront d'en dresser un portrait descriptif aujourd'hui.

Les propos échangés aujourd'hui sont confidentiels. Je serai la seule à avoir accès à ces données. Un nom fictif vous sera assigné, votre école et la commission scolaire au sein de laquelle elle se situe ne seront pas identifiées et il sera impossible pour quiconque lisant la thèse de vous identifier personnellement.

Avez-vous déjà participé à une entrevue de ce type ?

Je vais vous poser des questions ouvertes sur les finalités que vous poursuivez dans votre enseignement de l'histoire. Vos opinions, vos croyances, vos valeurs et vos intentions sont sollicitées dans vos réponses. Sentez-vous à l'aise de répondre de la façon qui vous convient le mieux. Il se peut que je vous pose de temps à autre des sous-questions, afin de m'assurer que j'ai bien saisi votre réponse.

Consentez-vous à l'enregistrement de notre entretien ?

II. Questions principales

1. Avez-vous suivi le débat sur l'enseignement de l'histoire, plus particulièrement celle du Québec, dans les journaux ?
2. Qu'en pensez-vous ?
3. Quel rôle l'histoire joue-t-elle au Québec ?
4. Quel rôle donne-t-on à l'apprentissage de l'histoire, dans la société québécoise ?
5. Quel rôle donne-t-on à son enseignement ?
6. Quel est le rôle de l'histoire dans la société, selon vous ?
7. Quel est le but d'apprendre l'histoire, selon vous ?
8. Quel rôle le Programme de formation en histoire donne-t-il à l'apprentissage de l'histoire, selon vous ? Quels buts croyez-vous qu'on y vise ?
9. Quand vous planifiez votre année d'enseignement en histoire, quels buts poursuivez-vous ?
10. Une fois l'année scolaire commencée, est-ce que ces buts sont modifiés ? Si oui, comment ? Pour quelles raisons ?
11. Qu'est-ce qui influence le plus les buts que vous poursuivez dans votre enseignement ? Pour quelles raisons ?
12. Dans l'idéal, quelles seraient les caractéristiques de vos élèves une fois adultes ?

13. En quoi souhaitez-vous que votre enseignement ait contribué à ces caractéristiques?
14. Pourquoi avez-vous choisi d'enseigner l'histoire au secondaire ?
15. Vers quelle direction va l'enseignement de l'histoire au Québec, selon vous ?

III. Clôture

16. Aimeriez-vous ajouter quelque chose ?
17. Y a-t-il une question que vous auriez aimé que je vous pose ?
18. Êtes-vous satisfait de notre entretien ?

Remerciements

Je tiens à vous remercier vivement de votre disponibilité pour cet entretien et d'avoir partagé avec moi votre vision de la situation. Elle me sera indispensable pour décrire les divers éléments des pratiques enseignantes en histoire et éducation à la citoyenneté au Québec.

ANNEXE C

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉCLAIRÉ



Univers
du Qué
à Hull

Université du Québec en Outaouais

Case postale 1250, succursale B, Hull (Québec), Canada J8X 3X7

Téléphone (819) 595-3900

www.uqo.ca

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À L'INTENTION DES ENSEIGNANTS

- Titre de la recherche :** Les relations entre les dimensions épistémologique et téléologique des pratiques enseignantes des enseignants d'Histoire et éducation à la citoyenneté du deuxième cycle du secondaire et les finalités du programme de formation dans ce domaine.
- Chercheur :** Stéphanie Demers, étudiante au doctorat en éducation, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec en Outaouais

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Nous cherchons à mieux comprendre les relations entre les croyances des enseignants d'histoire sur la nature du savoir historique, les finalités qu'ils poursuivent dans leur enseignement de l'histoire et leurs pratiques en salle de classe. Pour ce faire, nous voulons :

- Identifier les croyances qu'ont les enseignants sur la nature du savoir historique;
- décrire quelles finalités les enseignants d'histoire au deuxième cycle du secondaire assignent à l'enseignement de l'histoire ;

- décrire les pratiques enseignantes des enseignants d'histoire et d'éducation à la citoyenneté au deuxième cycle du secondaire.

La réalisation de ces objectifs pourrait éclairer la compréhension des processus qui organisent les pratiques enseignantes, particulièrement dans un contexte de renouvellement curriculaire. De plus, l'influence des croyances épistémologiques et des finalités subjectives poursuivies par les enseignants sur leurs pratiques pourrait servir de piste à la formation pratique initiale dans une perspective de changement systémique.

2. Participation à la recherche

Nous sollicitons par la présente votre participation à la recherche en titre. Cela consistera dans un premier temps à répondre à un questionnaire à réponses fermées, d'une durée d'environ 15 à 20 minutes, portant sur votre conception du savoir historique.

Dans un deuxième temps, si vous êtes intéressé à poursuivre la recherche de façon plus approfondie, des questions vous seront ensuite posées dans le cadre d'une entrevue de nature semi-dirigée. L'entretien se déroulera à l'école, dans un lieu de votre choix pendant les journées pédagogiques du mois d'août. Au maximum, l'entrevue devrait durer 30 minutes. Si vous y consentez, cet entretien sera enregistré afin d'en permettre la retranscription.

Ces entretiens seront suivis, en septembre et en octobre, de l'observation via vidéoscopie de 2 périodes de 75 minutes dans votre classe, auprès d'un groupe d'élèves de votre choix. Un assistant de recherche sera présent dans la salle de classe afin de diriger une caméra sur trépied dans le but de vous suivre dans la classe pendant que vous enseignez.

Nous vous remettons une fiche de planification de situation d'enseignement-apprentissage afin que vous puissiez nous indiquer ce que vous planifiez réaliser dans le cadre des deux cours observés.

3. Confidentialité

Les données recueillies dans cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre anonymisation sera assurée, car chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro. Seule la chercheuse principale aura la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clef situé dans un bureau fermé. Les résultats de la recherche ne permettront pas de vous identifier et tous vos renseignements personnels, ainsi que toutes les données d'entrevues et les observations filmées, seront détruits au bout de cinq (5) ans.

4. Avantage et inconvénient

Le seul inconvénient est le temps passé à participer au projet, soit environ 20 minutes pour le premier volet ou un total de 3 heures et demie entre le mois de mai et le mois d'octobre. La

contribution à l'avancement des connaissances au sujet des pratiques enseignantes dans le domaine de l'histoire est le bénéfice direct anticipé.

5. Droit de retrait

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, et de vous retirer en tout temps sans préjudice.

6. Indemnité

Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

7. Diffusion des résultats

Les résultats seront présentés sous forme de thèse de doctorat, de communications et d'articles scientifiques, publiés dans des revues savantes canadiennes.

B) CONSENTEMENT

Votre signature atteste que vous avez clairement compris les renseignements concernant votre participation au projet de recherche et indique que vous acceptez d'y participer. Elle ne signifie pas que vous acceptez d'aliéner vos droits et de libérer les chercheurs ou les responsables de leurs responsabilités juridiques ou professionnelles.

Votre participation devant être aussi éclairée que votre décision initiale de participer au projet, vous devez en connaître tous les tenants et aboutissants au cours du déroulement de la recherche. En conséquence, vous ne devrez jamais hésiter à demander des éclaircissements ou de nouveaux renseignements au cours du projet.

Après avoir pris connaissance des renseignements concernant ma participation à ce projet de recherche, j'appose ma signature signifiant que j'accepte librement d'y participer. Le formulaire est renvoyé au chercheur par courriel ou par télécopieur (si je souhaite authentifier davantage ma signature) et j'en conserve une copie.

- Je consens à participer au premier volet de la recherche (répondre au questionnaire sur la nature du savoir historique)
- Je consens à participer aux premier et deuxième volets de la recherche (répondre au questionnaire sur la nature du savoir historique, participer à un entretien semi-dirigé de 30 minutes et permettre l'observation de mes pratiques enseignantes en salle de classe pour 2 périodes de 75 minutes)

Nom du participant : _____

Signature du participant : _____

Date : _____

Cette section est réservée à la chercheure

.....
Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Nom de la chercheure : _____

Signature de la chercheure : _____ Date : _____

.....
Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet, communiquez avec André Durivage, président du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais, à l'adresse ou au numéro suivants : andre.durivage@uqo.ca ou au 819-923-9960.

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, communiquez avec Stéphanie Demers, étudiante de doctorat à l'Université du Québec en Outaouais, à l'adresse ou au numéro suivants : stephanie.demers@uqo.ca ou (819) 595-3900, poste 4405

Ou

Lorraine Savoie-Zajc, professeure et directrice du comité de recherche doctorale, Université du Québec en Outaouais lorraine.savoie-zajc@uqo.ca

RÉFÉRENCES

- Allman, P. (1999). *Revolutionary social transformation*. London : Bergin & Garvey.
- Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation : le savoir-analyser », *Dans* L. Paquay L., M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants-professionnels : quelles stratégies, quelles compétences ?* (p. 27-40) Bruxelles : De Boeck.
- Altet, M. (2002). L'analyse plurielle de la pratique enseignante : une démarche de recherche. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 85-93.
- Amade-Escot, C., & Léziart, Y. (1996). *Contribution à l'étude de la diffusion de propositions d'ingénierie didactique auprès de praticiens. Analyse de cas d'enseignants d'éducation physique et sportive volontaires*. Rapport scientifique. Recherche INRP, n° 30506, Mai.
- Anadón, M. & Savoie-Zajc, I. (2007). La recherche-action dans certains pays anglo-saxons et latino-américains : une forme de recherche participative. Dans M. Anadón (dir.), *La recherche participative. Multiples regards*. (p. 11-30). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Anadón, M., Bouchard, Y., Gohier, C. & Chevrier, J. (2001). Interactions personnelles et sociales et identité professionnelle. *Revue canadienne de l'éducation*, 26(1), 1-17.
- Angermüller, J., Jeanpierre, L. & Ollivier-Yaniv, C. (2007). Analyser les pratiques discursives en sciences sociales. *Bulletin de méthodologie sociologique*, 97, 39-47.

- Apostolidis, T. (2002). *Représentations et croyances*. Ramonville Saint-Agne, France : Érès.
- Apostolidis, T., G. Duveen & Kalampalikis, N. (dir) (2002). Croyances et représentations, *Psychologie et société*, 5, 7-11.
- Apple, M. (2004). *Ideology and the Curriculum*. New York : Routledge.
- Apple, M. & Jungck, S. (1992). You don't have to be a teacher to teach this unit: Teaching technology and control in the classroom. Dans A. Hargreaves et M. Fullan (dir.), *Understanding teacher development* (p. 20-42). New York : Teachers' College Press.
- Audard, C. (2002). L'idée de citoyenneté multiculturelle et la politique de la reconnaissance. *Rue Descartes*, 3(37), 19-30.
- Audigier, F., Auckenthaler, Y., Fink, N. & Haeberli, P. (2002). Leçons d'histoire à l'école primaire. *Cartable de Clio*, 2, 194-217.
- Audigier, F. (1995). Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves, *SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation*, 15, 61-89.
- Audigier, F., Crémieux, C. & Mousseau, M.-J. (1996). L'enseignement de l'histoire et de la géographie en troisième et en seconde, étude descriptive et comparative. Paris : INRP.
- Audigier, F. & Lagelée, G. (dir.) (1996). *Education civique et initiation juridique*. Paris : INRP.
- Audigier F. (dir.) (1998). *Contribution à l'étude de la causalité et des productions des élèves dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*. Paris : INRP, coll. "Didactiques des disciplines".

- Audigier, F. (2002). L'éducation à la citoyenneté à la recherche de présences effectives. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 24(3), 451-466.
- Balibar, E. (1994). Identité culturelle, identité nationale. *Quaderni*, 22, 53-65.
- Barbier, J.M. (2000). *Analyse de la singularité de l'action*. Paris : Presses universitaires de France.
- Barton, K. & Levstik, L. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahweh, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Baxter Magolda, M. B. (1992). *Knowing and reasoning in college: Gender-related patterns in students' intellectual development*. San Francisco : Jossey Bass.
- Beckers, J. & Paquay, L. (2002). Comment décrire et analyser un dispositif réputé professionnalisant ? Proposition d'un outil descriptif et interprétatif, Communauté française de Belgique, Ministère de l'Éducation (Recherches en éducation). Repéré à www.enseignement.be/prof.
- Beers S. (1988). Epistemological assumptions and college teaching: Interactions in the college classrooms. *Journal of Research and Development*, 21(4), 87-94.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1996). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Armand Colin.
- Bernstein, B. (1990). *The Structuring of Pedagogic Discourse : Class, Codes and Control*. London: Routledge.
- Bertrand, Y. (1998). *Théories contemporaines de l'éducation*. Montréal : Éditions nouvelles.
- Bienstock, B. (1995). Everything Old Is New Again: Social History, the National History Standards and the Crisis in the Teaching of High School American History. *Journal of Social History*, 29, 59-63.

- Bitan-Friedlander, N., Dreyfus, A., & Milgrom, Z. (2004). Types of 'teachers in training': The reactions of primary school science teachers when confronted with the task of implementing an innovation. *Teaching and Teacher Education*, 20, 607-619.
- Blanchet, A. (2000). *Les techniques d'enquête en sciences sociales : observer, interviewer, questionner*. Paris : Dunod.
- Bloch, M. (1974/1941). *Apologie pour l'Histoire ou métier d'historien*. Paris : Armand Colin.
- Bouhon, M. (2010). Quelles stratégies d'enseignement en classe d'histoire ? Les représentations des enseignants d'histoire du secondaire dans le contexte actuel des réformes pédagogiques. Dans J.-F. Cardin, M.-A. Ethier et A. Meunier (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté : recherches récentes* (p. 29-56). Québec : Éditions MultiMondes.
- Boudon, R. (2007). *Essais sur la théorie générale de la rationalité*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques : sur la théorie de l'action*. Paris : Seuil.
- Boyer, R. & Tiberghien, A. (1989). Goals in physics and chemistry education as seen by teachers and high school students. *International Journal of Science Education*, 11(3), 297-308.
- Braudel, F. (1969). *Écrits sur l'histoire*. Paris : Flammarion.

- Brickhouse, N. W. (1990). Teachers' beliefs about the nature of science and their relationship to classroom practice. *Journal of Teacher Education*, 41, 52-62.
- Bronckart, J.-P. & Dolz, J. (1999). La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ? *Raisons Educatives*, 2, 27-44.
- Brophy, J., & Evertson, C. (1981). *Student characteristics and teaching*. New York : Longman.
- Brophy, J. & Good, T. (1986). Teacher behavior and student achievement. Dans M. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (p. 328-375). New York : Macmillan.
- Brousseau, G. (1998). Obstacles épistémologiques, Problèmes et ingénierie didactique. Dans N. Balacheff, M. R. Sutherland & V. Warfield (dir.), *Théorie des situations didactiques* (p. 115-160). Grenoble : La Pensée Sauvage Editions.
- Brousseau, G. (1999). Un manifeste pour la didactique des mathématiques. Dans G. Glaeser (dir.), *Une introduction à la didactique expérimentale* (p.199-207). Grenoble : La Pensée Sauvage éditions.
- Brousseau, G. (2006). Épistémologie et formation des professeurs. Dans G. Brousseau (dir.) *Ingegneria didattica ed Epistemologia della Matematica* (p. 51-56). Bologna : Pitagora Editrice.
- Brownlee, J. (2001). Knowing and learning in teacher education: A theoretical framework of core and peripheral epistemological beliefs. *Asia Pacific Journal of Teacher Education & Development*, 4(1),167-190.
- Brownlee, J. (2003). Changes in Primary school teachers' beliefs about knowing. A longitudinal study. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31(1), 87-98.

- Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse : Editions Universitaires du Sud.
- Bru, M. (2001). Savoirs de la recherche et savoirs des praticiens de l'enseignement : jeu de dupes ou rencontre ouverte et constructive ? Dans J. Donnay & M. Bru, *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (p. 133-154). Bruxelles : De Boeck.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138, 63-73.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Bruner, J., Goodnow, J. & Austin, G. (1967). *A study of thinking*. New York : Science Editions.
- Bryan, L. & Atwater, M. (2002). Teacher beliefs and cultural models. *Science Education*, 86, 821-839.
- Bybee, R. W. (1993). *Reforming science education: Social perspectives & personal reflections*. New York : Teachers College Press.
- Carlson, W. (1988). *The effect of science teacher subject matter knowledge on teacher questioning and classroom discourse. Curriculum and evaluation standards for school mathematics*. Thèse de doctorat inédite. Stanford University, Californie.
- Casalfiore, S. (2002). La structuration de l'activité quotidienne des enseignants en classe : vers une analyse en terme d'action située. *Revue française de pédagogie*, 138, 75-84.
- Casalfiore, S. & De Ketele, J.M. (2002). Exercer le métier d'enseignant en classe. Les fonctions qui structurent l'activité quotidienne des enseignants. Dans C. Maroy (dir.), *Les écoles d'enseignement secondaire et leurs enseignants* (p. 209-242).

Bruxelles : De Boeck.

Charland, J.-P. (2003). *Les élèves, l'histoire et la citoyenneté. Enquête auprès d'élèves des régions de Montréal et de Toronto*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.

Charlot, B. (1977). *La mystification pédagogique*. Paris : Privat.

Clanet, J. (2001). « Etude des organisateurs des pratiques enseignantes à l'université ». *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 327–352.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses universitaires de France.

Coalition pour l'histoire (2010). *Plateforme*. Montréal : Société Saint-Jean-Baptiste de Montréal.

Cooper, H. & Capita, L. (2004). Leçons d'histoire à l'école primaire : comparaisons. *Le Cartable de Clio*, 3, 155-168.

Corcuff, P. (1995). *Les nouvelles sociologies*. Paris : Nathan.

Coulter, J. (2001). Human practices and the observability of the 'macro-social'. Dans T. Schatski, K. Knorr Cetina & E. von Savigny (dir.), *The practice turn in contemporary theory* (p. 29-41). New York : Routledge.

Courtine-Sinave, S. (2004). Éducation à la citoyenneté et construction de sens par les étudiantes et les étudiants en formation initiale à l'enseignement. Dans F. Ouellet (dir.), *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté ?* (p. 209-239). Québec : Presses de l'Université Laval.

Craig, C. J. (2001). The relationships between and among teachers' narrative knowledge, communities of knowing, and school reform: A case of "The Monkey's Paw." *Curriculum Inquiry*, 31(3), 303–331.

- Cresswell, J. W. (2002). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, New Jersey : Merrill Prentice Hall.
- Creswell J. & Plano Clark, V. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Crick, B. (1998) *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools: Final report of the advisory group on citizenship*, Qualifications and Curriculum Authority: London.
- Crick, B. (2007). Citizenship : the political and the democratic. *British Journal of Educational Studies*, 55(3), 235-248.
- Cros, F. (dir.) (2001). *Politiques de changement et pratiques de changement*. Paris : INRP.
- D'Amore B., Fandiño Pinilla M.I., Marazzani I., Santi G. & Sbaragli S. (2008). Le rôle de l'épistémologie de l'enseignant dans les pratiques d'enseignement. "Les didactiques et leurs rapports à l'enseignement et à la formation. Quel statut épistémologique de leurs modèles et de leurs résultats?". 18, 19, 20 septembre 2008. Bordeaux (France), Université Bordeaux 4.
- Dagenais, M. & Laville, C. (2007). Le naufrage du projet de programme d'histoire « nationale ». *Revue d'histoire d'Amérique française*, 60(4), 517-550.
- David, H. & Payeur, C. (dir.). (1991). *Vieillesse et condition enseignante*. Québec: Institut de recherche appliquée sur le travail (IRAT) / Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ).
- Davies, I., Gorard, S. & McGuinn, N. (2005). Citizenship Education and Character Education : Similarities and Contrasts. *British Journal of Educational Studies*, 53(3), 341-358.
- De Certeau, M. (1975). *L'écriture de l'histoire*. Paris : Gallimard.

- De Kock, A., Slegers, M. & Voeten, J.M. (2005). New learning and choices of secondary school teachers when arranging learning environments. *Teaching and Teacher Education*, 21, 799–816
- De Landsheere, V. & De Landsheere, G. (1981). *Définir les objectifs de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Demailly, L. (2001). Enjeux de l'évaluation et régulation des systèmes scolaires. Dans L. Demailly (dir.), *Évaluer les politiques éducatives : sens, enjeux, pratiques* (p. 13-30). Bruxelles : De Boeck-Université.
- Dewey, J. (1916/1966). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York : Free Press.
- Donnay, J. & Charlier, E. (2002). Les dits et les non-dits de la recherche en pédagogie. Dans J. Donnay & M. Bru (dir.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (p. 61-88). Bruxelles : De Boeck.
- Donnelly, J. (1999). Interpreting differences : the educational aims of teachers of science and history and their implications. *Journal of Curriculum Studies*, 31(1), 17-41.
- Dorais, L.-J. (1995). *Language, Culture and Identity: Some Inuit Examples*. Canadian Journal of Native Studies, 15(2), 293-308.
- Dorais, L.-J. (2004). La construction de l'identité. Dans D. Deshaies & D. Vincent (dir.) *Discours et construction identitaires* (p. 1-10). Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Dosse, F. (2003). *La marche des idées. Histoire des intellectuels, histoire intellectuelle*. Paris : La Découverte.
- Drake, C. & Sherin, M. G. (2002, Avril). *Changing models of curriculum use*. Communication présentée à la réunion annuelle du American Educational Research Association, New Orleans, LA.

Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.

Durand, M., Ria, L. & Flavier, E. (2002). La culture en action des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 83-103.

Duru-Bellat Marie (2005). *L'école des filles : Quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris : L'Harmattan.

Duru-Bellat, M. (2007). L'évaluation de la qualité du contexte scolaire: dérive managériale ou exigence démocratique ? Dans M. Behrens (dir.), *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain* (p. 127-156). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Éthier, M.A., Cardin, J.F. & Charland, J.-P. (2005). L'enseignement de l'histoire et la conscience citoyenne des élèves au Québec, *LISA*, III (2). Repéré à www.unicaen.fr/mrsh/anglais/lisa/francais/tableMatières.php

Éthier, M.A. & Lefrançois, D. (2007). Éduquer à la citoyenneté délibérative : le défi d'exercer un leadership socio-politique pour rectifier les inégalités à l'école et en démocratie. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 42(3), 355-391.

Éthier, M.-A., Lefrançois, D. & Demers, S. (2010). La construction des identités et l'enseignement des sciences sociales et de l'histoire au Québec. La construcció de les identitats i l'ensenyament de les Ciències Socials, de la Geografia i de la Història, Bellaterra. Universitat Autònoma de Barcelona. 101-119.

Feldman, D. (2007). Citizenship Education : Current perspectives from teachers in three states. *Educational Research Quarterly*, 30(4), 2-15.

Feilzer, M.Y. (2010) Doing mixed methods research pragmatically – implications for the rediscovery of pragmatism as a research paradigm. *Journal of Mixed Methods Research*, 4(1), 6-16.

- Freire, P. (1970). Le processus d'alphabétisation politique. *Lutherische Monatshefte*, 1970, publié en français par IDOC International, 40, 15 février 1971, 47-60.
- Freire, P. (1973). *Education for Critical Consciousness*. New York : Continuum.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Paris : François Maspéro.
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du Savoir*. Paris : Gallimard.
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*, 3^e édition. New York : Teachers' College Press.
- Friedrich, J. (2002). « Quelques réflexions sur le caractère énigmatique de l'action », dans J.-M. Baudouin & J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation* (p. 93-112). Bruxelles : De Boeck-Université.
- Giroux, H. (1981). *Ideology, culture, and the process of schooling*. Philadelphia, PA : Temple University Press.
- Giddens, A. (1979). *Central Problems in Social Theory: Action, Structure and Contradiction in Social Analysis*. London : MacMillan.
- Giddens, A. (1990). *Consequences of Modernity*. Cambridge : Polity.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, 3-17.
- Goodlad, J. (1983). *A place called school*. New York: McGraw-Hill.
- Grangeat, M. (2010). Les régulations métacognitives dans l'activité enseignante : rôle et modes de développement. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 233-253.

- Grant, S. (2003). *History lessons: Teaching, learning, and testing in U.S. high school classrooms*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Gusky, T. (1995). Professional development in education: In search on the optimal mix. Dans T. R. Gusky & M. Huberman (dir.), *Professional development in education: New paradigms and practices* (p. 114-131). New York : Teachers College Press.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel, Tome 1. Rationalité de l'agir et rationalisation de la société*. Paris : Fayard.
- Habermas, J. (1997). *Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy*. Cambridge : Polity Press.
- Halphen, L. (1946). *Introduction à l'histoire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Haney, J., Czerniak, C. & Lumpe, A. (1996). Teacher beliefs and intentions regarding the implementation of science education reform strands. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(9), 971-993.
- Harvey, D. (2009). Complexity and Case. Dans D. Byrne & C. Ragin (dir.), *The Sage Handbook of Case-Based Methods* (p. 15-38). Thousand Oaks, CA : Sage Publications
- Hasweh, M.Z. (1996). Effects of science teachers' epistemological beliefs in teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 33, 47-63.
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York : Wiley.
- Heimberg, C. (2004). La storia insegnata, i problemi che incontra in numerosi contesti nazionali e i modi di pensare e argomentare che dovrebbero essere resi accessibili agli studenti. *Bollettino di Clio. Periodico dell'Associazione Clio '92*, 5(15), 45-50.
- Hobsbawn, E. (1992). *Nations et nationalisme depuis 1780*. Paris : Gallimard.

- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88-140.
- Hofer, B.K. (2000). Dimensionality and disciplinary différences in personal epistemology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 378-405.
- Institut de recherche sur le Québec [IRQ] (2009). Le nouveau cours d'histoire du Québec au secondaire : l'école québécoise au service du multiculturalisme canadien ? Repéré à <http://irq.qc.ca/journal/2009/5/1/le-nouveau-cours-dhistoire-du-quebec-au-secondaire-lecole-qu.html>
- Jodelet, D. (1994). Le Corps, La Personne Et Autrui. Dans S. Moscovici (dir.), *Psychologie sociale des relations à autrui*. (p. 41-68) Paris : Nathan.
- Johnson, R.B. & Onwuegbuzie, A.J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33 (7) 14-26.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck-Université.
- Jonnaert, P. (2003). Action et compétence, situation et problématisation. CIRADE, Université du Québec à Montréal. Repéré à www.cudc.uqam.ca/files/articles/Action-Jonnaert.pdf
- Jutras, F. & Guay, L. (2004). Une formation initiale renouvelée pour l'éducation à la citoyenneté. Dans F. Ouellet (dir.). *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté?* (p. 195-208). Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Jonnaert, P. & Masciotra, D. (2004). À propos de quelques difficultés relatives à l'utilisation du concept de compétences dans les programmes d'études. *Cahiers scientifiques de l'ACFAS*, 100, 75-94

- Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrahi, S. & Masciotra, D. (2005). Contribution critique au développement des programmes d'études: compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 667-696.
- Kang, N.H. (2008). Learning to teach science : Personal epistemologies, teaching goals, and practices of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 24, 478-498.
- King, P. M. & Kitchener, K. S. (1994). Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults. San Francisco: Jossey-Bass.
- King, P.M. & Kitchener, K. (2002). The reflective judgment model: Twenty years of research on epistemic cognition. Dans B. K. Hofer & P. R. Pintrich (dir.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*, (p. 37-61). Mahway, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Koh, C., Wang, J., Tan, O.S, Liu, W.C & Ee, J. (2009). Bridging the Gaps Between Students' Perceptions of Group Project Work and Their Teachers' Expectations. *Journal of Educational Research*, 102(5), 333-348.
- Kohlberg, L. (1971). *From Is to Ought: How to Commit the Naturalistic Fallacy and Get Away with It in the Study of Moral Development*. New York : Academic Press.
- Könings, K.D., Brand-Gruwel, S. & Van Merrie, J. (2007). Teachers' perspectives on innovations: Implications for educational design. *Teaching and Teacher Education*, 23, 985-997
- Kuhn, D. & Weinstock, M. (2002). What is epistemological thinking and why does it matter? Dans B. K. Hofer & P. R. Pintrich (dir.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*, (p. 121-144). Mahwah, NJ : Erlbaum.
- Kyle, W.C. (1994). School reform and the reform of teacher education: Can we orchestrate harmony? *Journal of Research in Science Teaching*, 31, 785-786.

- Kymlycka, W. (1995). *Multicultural citizenship*. Oxford : Clarendon Press.
- Lampert, M. (1990). When the problem is not the question and the solution is not the answer: Mathematical knowing and teaching. *American Educational Research Journal*, 27, 29-63.
- Larose, F., Lenoir, Y., Bacon, N. & Ponton, M. (1994). Lieu de contrôle, représentations sociales et modèles d'intervention éducative dans une perspective interdisciplinaire : une étude exploratoire auprès d'enseignantes et d'enseignants du primaire au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(4), 719-740.
- Lautier, N. (2001). Les enjeux de l'apprentissage de l'histoire. *Perspectives documentaires en éducation*, 53, 61-68.
- Laville, C. (1985). « Y a-t-il un didacticien dans la salle ? » *Bulletin de la SPHQ*, 23(3), 11-18.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les Éditions d'organisation.
- Lee, P. (1998). Making sense of historical accounts. *Canadian Social Studies*, 32(2), 52-54.
- Lee, P. & Shemilt, D. (2003). "A scaffold not a cage": progression and progression models in history, *Teaching History*, 113, 13-23.
- Lefevre, G. (2005). L'accès aux pratiques d'enseignement à partir d'une double lecture de l'action. *Journal International sur les Représentations Sociales*, 2(1), 78-88.
- Lefrançois, D., Éthier, M.A. & Demers, S. (2009). Justice sociale et réforme scolaire au Québec : le cas du programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté. *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, 11(1), 72-85.

- Legault, G.A., Jutras, F. & Desaulniers, M-P. (2002). Peut-on encore parler de mission éducative de l'école? Dans C. Gohier (dir.), *Enseigner et libérer* (p. 21-37). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lenoir, Y. (2006). Citoyenneté et multiculturalisme, les termes du débat. Dans Y. Lenoir, C. Xypras & C. Jamet (dir.). *École et citoyenneté : un défi multiculturel* (p. 7-24). Paris : Armand Colin.
- Lessard, M. & Tardif, J. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles : DeBoeck-Université.
- Lessard, C. & Tardif, M. (2001). Les transformations actuelles de l'enseignement : trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante. *Revue Éducation et Francophonie*, 29(1). Repéré à <http://www.acelf.ca/revue/XXIX-1/articles/04-Lessard-Tardif.html>.
- Levin, B. (2008). Curriculum policy and the politics of what should be learned in schools. Dans M. Connelly, M. Fang He, J. Phillion & C. Schlein (dir.), *Sage handbook of curriculum and instruction* (p. 7-25). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Levinas, E. (1996). *Humanisme de l'autre-homme*. Paris : Fata Morgana.
- Lévi-Strauss, C. (1958/1997). *Anthropologie structurale*. Paris : Plon.
- Luhmann, N. (1991). Communication et action. *Réseaux*, 50, 131-156.
- Maggioni, L., VanSledright, B. & P. A. Alexander (2009). Walking on the borders: A measure of epistemic cognition in history. *The Journal of Experimental Education*, 77(3), 187-214.
- Malo, A., Tardif, M. & Gauthier, C. (1995, mai). *Exploration du concept de connaissance pédagogique de la matière chez des enseignants du primaire*. Communication présentée par affiche présentée dans le cadre d'une rencontre scientifique organisée par le Centre de recherche sur la formation et la profession enseignante (CREFPE).

- Marcel, J.-F. (2002). Le concept de contextualisation: un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes, *Revue française de pédagogie*, 138, 103-114.
- Markova, I. (1999). Sur la reconnaissance sociale. *Psychologie et société*, 1, 55-80.
- Martineau, R. (1998). La réforme du curriculum : quelle histoire et quelle formation pour quelle citoyenneté. *Traces*, 36(2), 38-47.
- Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser*. Paris : L'Harmattan.
- Martineau, S. (2007). L'éthique en recherche qualitative : quelques pistes de réflexion. *Recherches qualitatives – hors série – 5*, 70-81.
- Marton, F., Dall'Alba, G. & Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19, 277-300.
- Maubant, P. (2008). La mise en œuvre du nouveau curriculum de l'enseignement primaire québécois: continuités et tensions dans les pratiques d'enseignement. Dans Y. Lenoir, P. Maubant, N. Hassani & S. Routhier (dir.). *Symposium international organisé dans le cadre de la Vie Université d'été de l'Aude*. Éducation, recherches et société. Notre-Dame de l'Abbaye, Carcassonne : L'Harmattan.
- Maulini, O. (2006). Étudier les pratiques enseignantes : trois questions. Réseau de recherche sur l'Observation des pratiques enseignantes (OPEN). Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Repéré à www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publications.html.
- McCowan, T. (2008) Curricular transposition in citizenship education. *Theory and Research in Education*, 6(2), 153-172.
- McDiarmid, G. W. & Vinten-Johansen, P. (2001). A catwalk across the Great Divide: Redesigning the history teaching methods course. Dans P. Sexias, P. Stearns & S. Wineburg (dir.), *Knowing, teaching, and learning history* (p. 156-177). New York : NYU Press.

- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Miles, M. & Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Mjøset, L. (2002). The contextualist approach to social science methodology. Dans D. Byrne & C. Ragin (dir.), *The Sage Handbook of Case-Based Methods* (p. 39-68). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ] (1979). *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ] (1996). *États généraux sur l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Premier cycle secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2006). *Bilan de la réforme au primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Deuxième cycle secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Molitor, M. (1990). L'herméneutique collective. Dans J. Remy & D. Ruquoy (dir.), *Méthodes d'analyse de contenu et sociologie* (p. 19-36). Bruxelles : Publications des facultés universitaires St-Louis.
- Moore, A., Edwards, G., Halpin, D. & George, R. (2002). Compliance, résistance and pragmatism : the [re]construction of schoolteacher identities in a period of intensive educational reform. *British Educational Research Journal*, 28(4), 551-565.

- Moore, M. (2001). Normative justifications for liberal nationalism: justice, democracy and national identity. *Nations and Nationalism*, 7(1), 1–20.
- Moscovici, S. (1998). *Psychologie sociale*. Paris : Presses universitaires de France.
- Mougniotte, A. (2006). Rôle et portée de l'école dans l'éducation à la citoyenneté. Dans Y. Lenoir, C. Xypas & C. Jamet (dir.) *L'éducation à la citoyenneté au défi de la diversité culturelle*. Paris : Armand Colin.
- Muis, K. (2004). Personal epistemology and mathematics: A critical review and synthesis of research. *Review of Educational Research*, 74(3), 317–378.
- Nadeau, J.-G. (2004). La pratique comme lieu de la théologie pratique. *Laval théologique et philosophique*, 60(2), 205-224.
- Nash, G. B. (1995). The History Standards Controversy and Social History. *Journal of social history*, 29, 39-49.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies* 19(4), 317–328.
- Ogien, A. (2008). À quoi sert l'ethnométhodologie? *Critique*, 737, 804-820.
- Overgaard, V.J. (1994). *Teaching conceived as a social practice*. Thèse de doctorat inédite. Université Simon Fraser, Colombie Britannique.
- Paillé, P. & Muchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand-Colin.
- Pajares, M.F. (1992). Teacher beliefs and educational research: cleaning up a messy construct, *Review of Educational research*, 62(3), 307–332.

- Palmer, B., & Marra, R. M. (2004). College student epistemological perspectives across knowledge domains: A proposed grounded theory. *Higher Education*, 37(3), 311-35.
- Paquay, L. (2007). « À quoi bon un curriculum de qualité s'il ne change pas les pratiques enseignantes ? », Dans M. Behrens (dir.), *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain* (p. 57-98). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Patton, M.Q. (1983). *Qualitative evaluation methods*. Londres : Sage.
- Perrenoud, P. (1997). Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école. Dans F. Sublet (dir.) *D'une discipline l'autre : quels dispositifs de formation pour aider à articuler savoirs transversaux et savoirs spécifiques ?* (p. 79-97). Toulouse : MAFPEN,
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner : invitation au voyage*. Paris : ESF.
- Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. New York : Rinehart and Winston.
- Pontecorvo, C. & Girardet, H. (1993). Arguing and Reasoning in understanding historical topics. *Cognition and Instruction*, 11(3 et 4), 365-395.
- Popham, W.J. (1969). *Instructional objectives*. Chicago, IL : Rand McNally.
- Popkewitz, T. (1990). Whose future ? Whose past ? Notes on critical theory and methodology. Dans E. Guba (dir.), *The Paradigm Dialogue* (p. 46-66). Newbury Park : Sage Publications.
- Popkewitz, T. (1991). *A political sociology of educational reform: Power/knowledge in teaching, teacher education and research*. New York : Teachers College Press.

- Pourtois, J.-P. & Desmet, H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles : Mardaga.
- Prandi, M. & Gross, G. (2004). *La finalité: fondements conceptuels et genèse linguistique*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Prime, G.M & Miranda, R. (2008). Urban public High school teachers' beliefs about science learner characteristics. Implications for curriculum. Dans B.S. Stern & M. Kysilka (dir.), *Contemporary Readings in Curriculum* (p. 263-272). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Print, M. (2007). Citizenship Education and Youth Participation in Democracy. *British Journal of Educational Studies*, 55 (3), 325-245.
- Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris : Presses universitaires de France.
- Reboul, O. (1984). *Le langage de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Reboul, O. (2001). *La philosophie de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Reckwitz, A. (2002). Toward a theory of social practices. *European Journal of Social Theory*, 5(2), 243-263.
- Remy, J. (1990). L'analyse structurale et la symbolique sociale. Dans J. Remy & D. Ruquoy (dir.), *Méthodes d'analyse de contenu et sociologie* (p. 111-133). Bruxelles : Publications des facultés universitaires St-Louis.
- Remy, J. & Ruquoy, D. (dir.) (1990). *Méthodes d'analyse de contenu et sociologie*. Bruxelles : Publications des facultés universitaires St-Louis.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.

- Riff, J. & Durand, M. (1993). Planification et décision chez les enseignants. *Revue française de pédagogie*, 103, 81-107.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Sawyer, B. E. (2004). Primary-grade teachers' self-efficacy beliefs, attitudes toward teaching, and discipline and teaching practice priorities in relation to the Responsive Classroom approach. *Elementary School Journal*, 104(4), 321-341.
- Rissoan, O. (2004). Une méthode de traitement sociologique de données filmées. *Bulletin de méthodologie sociologique*, 82, 27-41.
- Roth, W.M. & Roychoudhury, A. (1994). Physics students' epistemologies and views about knowing and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(1), 5-30.
- Roy, S.N. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 199-225). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ruquoy, D. (1990). Les principes et procédés méthodologiques de l'analyse structurale. Dans J. Remy & D. Ruquoy (dir.), *Méthodes d'analyse de contenu et sociologie* (p. 93-110). Bruxelles : Publications des facultés universitaires St-Louis.
- Rüsen, J. (1996). Some Theoretical Approaches to Intercultural Comparative Historiography. *History and Theory*, 35, 5-22.
- Sabourin, P. (2009). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 415-444). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2004). Recherche qualitative interprétative. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-150). Sherbrooke : Éditions du CRP.

- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 337-360). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Schatski, T.R. (2001). Practice mind-ed orders. Dans T. Schatski, K. Knorr Cetina & E. von Savigny (dir.), *The practice turn in contemporary theory* (p. 42-55). New York : Routledge.
- Schommer, M. A. (1993). Comparisons of beliefs about the nature of knowledge and learning among postsecondary students. *Research in Higher Education*, 34(3), 355-370.
- Schommer-Aikens, M. (2002). An evolving theoretical framework for an epistemological beliefs system. Dans B. Hofer & P. Pintrich (dir.), *Personal epistemology: The psychological beliefs about knowledge and knowing* (p. 103-118). New Jersey : Lawrence Erlbaum.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. New York (NY) : Basic Books.
- Schutz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien : phénoménologie des sciences sociales*. Paris : Méridiens Klincksieck, coll. « Sociétés ».
- Schutz, P. A., Cross, D. I., Hong, J. Y. & Osbon, J.N. (2007). Teacher identities, beliefs and goals related to emotions in the classroom. Dans P. A. Schutz & R. Pekrun (dir.), *Emotion in education* (p. 223-241). San Diego, CA : Elsevier.
- Schwab J. (1970). *The practical: A language for curriculum*. National Education Association, Washington, DC.
- Scott-Baumann, A. (2003). Citizenship and postmodernity. *Intercultural Education*, 14(4), 355-366.
- Seixas, P. (2010). Évaluation de la réflexion historique. Dans J.-F. Cardin, M.-A. Éthier & A. Meunier (dir.), *Histoire, Musées et éducation à la citoyenneté* (p. 247-266). Québec : Multimondes.

- Sensevy, G. (2001). Théories de l'action et action du professeur. Dans J.-M. Baudouin & J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation* (p. 203-224). Bruxelles : De Boeck.
- Sensevy, G. (2006). L'action didactique. Eléments de théorisation. *La revue suisse des Sciences de l'Education*, 28(2), 205-225.
- Sensevy, G. (2009). Didactique et sciences de l'éducation : une reconfiguration ? Dans A. Vergnion (dir.), *40 ans des sciences de l'éducation* (p. 49-58). Caen : Presses universitaires de Caen.
- Sewell, W. (1992). A Theory of Structure: Duality, Agency, and Transformation. *American Journal of Sociology*, 98(1), 1-29.
- Shaffer, D. W. & Serlin, R. C. (2004). What good are statistics that don't generalize? *Educational Researcher*, 33 (9), 14-25.
- Shavelson, R.J. (1981). *Statistical reasoning for the behavioral sciences*. Boston : Allyn & Bacon.
- Spradley, J.P. (1980). *Participant observation*. New York : Holt, Rinehart and Winston.
- Stake, R. (2000). Case studies. Dans N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative research* (p. 435-454). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Stearns, P. (1995). Uncivil war: current American conservatives and social history. *Journal of Social History*, 29, 7-15.
- Sternberg, R. (1989). Domain-generalty versus domain-specificity: The life and impending death of a false dichotomy. *Merrill-Palmer Quarterly*, 35(1), 115-130.
- Skocpol, T. (1985). *Vision and Method in Historical Sociology*. London : Cambridge

University Press.

Swidler, A. (2001). What anchors cultural practices. Dans T. Schatski, K. Knorr Cetina & E. von Savigny (dir.), *The practice turn in contemporary theory* (p. 74-92). New York : Routledge.

Sylla, N. et De Vos, L. (2006). Facteurs déterminant l'application de nouvelles tâches d'enseignement dans le secondaire supérieur. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 377-394.

Tajfel, H. (Dir.). (1978). *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. London : Academic Press.

Tanguy, L. (1994). Rationalisation pédagogique et légitimité politique. Dans F. Ropé & L. Tanguy (dir.) *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise* (p. 23-62). Paris : L'Harmattan.

Tardif, M. & , C. Lessard (2000). L'école change, la classe reste. *Revue sciences humaines*, 111, 13-18.

Tardif, M. & Ouellet, F. (1993). *Les savoirs professionnels et d'expérience des enseignants de métier : Présentation d'une stratégie de recherche*. Québec, Québec : Grisé, Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval.

Tashakkori A. & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

Tatto, M.T. (1998). Influence of teacher education on teachers' beliefs about purposes of education, roles and practices. *Journal of Teacher Education*, 49(1), 66-77.

Taylor, C. (1989). *Sources of the Self*. Cambridge : Cambridge University Press.

Taylor, C. (1992). *Grandeur et misère de la modernité*. Montréal : Bellarmin.

- Taylor, C. (1999). *La Liberté des modernes*. Paris : Presses universitaires de France
- Thémines, J.-F. (2006). Le rapport pratique à l'épistémologie, chez des professeursstagiaires du secondaire en géographie. Proposition d'une analyse par cas. *Cybergéo*, 344. Repéré à <http://cybergegeo.revues.org/2490>.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research : analysis types and software tools*. New York : Flamer Press.
- Thiesse, A.M. (1999). *La création des identités nationales*. Paris : Le Seuil.
- Tochon, F.V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.
- Tobin, K., Tippins, D. & Gallard, A. (1994). Research on instructional strategies for teaching science. Dans D.L. Gabel (dir.), *Handbook of research on science teaching and learning* (p. 45-93). New York : Macmillan.
- Torff, B. & Warburton, B.C. (2005). Assessment of teachers' beliefs about classroom use of critical-thinking activities. *Educational and Psychological Measurement*, 63, 155-179.
- Tutiaux-Guillon, N. (1998). *L'enseignement de l'histoire sociale au collège et au lycée*. Thèse de doctorat inédite. Université Paris 7 Denis-Diderot.
- Tutiaux-Guillon, N. (2002). Civic, Legal and Social Education in French Secondary School: Questions About a New Subject. *Journal of Social Science Education*, 2. Repéré à www.sowi-onlinejournal.de/2002-2/index.html.
- Tutiaux-Guillon, N. (2003). « L'histoire scolaire en France, un modèle résistant aux débats et aux controverses ». Dans M.-C. Baquès, A. Bruter & N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Pistes didactiques et chemins d'historiens, textes offerts à Henri Moniot* (p. 267-284). Paris : L'Harmattan.

Tutiaux-Guillon, N. (2008). Mémoires et histoire scolaire en France : quelques interrogations didactiques. *Revue française de pédagogie*, 4(165), 31-42.

- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Van Driel, J.H., Beijaard, D. & Verloop, N. (2001). Professional development and reform in science education: The role of teachers' practical knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(2), 137-158.
- Vinatier, I. & Altet, M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Walberg, H. J. (1991). Improving school science in advanced and developing countries. *Review of Educational Research*, 61, 25-69.
- Warnke, G. (1991) *Gadamer, herméneutique, tradition et raison*. Bruxelles/Paris : De Boeck-Wesmael/Éditions universitaires.
- Weber, M. (1897/1994). *L'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- Weintraub, S. (2000). "What's all this new crap? What's wrong with the old crap?" Changing history teaching in Oakland, California. Dans P. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg (dir.), *Knowing, teaching and learning history: National and international perspectives* (p. 178-193). New York : New York University Press.
- Westbury, I. (2008). Introductory essay. Dans M. Connelly, M. Fang He, J. Phillion & C. Schlein (dir.), *Sage handbook of curriculum and instruction* (p. 1-7). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.
- Wineburg, S. S. (1991). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 73-87.

- Wineburg, S. & S. Wilson (2001). Peering at history through different lenses : the role of disciplinary perspectives in teaching history. Dans S. Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts* (p.139-154). Philadelphia : Temple University Press.
- Windschitl, M. (2002). Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: An analysis of the conceptual, pedagogical, cultural, and political challenges facing teachers. *Review of Educational Research*, 72(2), 131-175.
- Wright, W. E. (2002). The effects of high stakes testing in an inner city elementary school: The curriculum, the teachers, and the English language learners. *Current Issues in Education*, 5(5). Repéré à <http://cie.ed.asu.edu/volume5/number5/>.
- Wuthnow, R. (1987). *Meaning and moral order: explorations in cultural analysis*. Berkeley : University of California Press.
- Yeager, E. A., & Davis, O. (1995). Between campus and classroom: Secondary student-teachers' thinking about historical texts. *Journal of Research and Development in Education*, 29 (1), 1-8.
- Yerrick, R., Parke, H. & Nugent, J. (1997). Struggling to promote deeply rooted change: The 'filtering effect' of teachers' beliefs on understanding transformational views of teaching science. *Science Education*, 81, 137-159.
- Yilmaz, K. (2008). Social studies teachers' views of learner-centered instruction. *European Journal of Teacher Education*, 31(1), 35-53.
- Yin, R. (2003). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Zapata, A. (2009) : *Pratiques enseignantes : agir au service de valeurs*. Paris : L'Harmattan.