



Pensée historienne et pratiques déclarées d'enseignement. La « mise en œuvre » des représentations sociales des enseignants d'histoire

Alexandre Lanoix¹ et Sabrina Moisan²

¹*Université de Montréal, Québec, Canada*

²*Université de Sherbrooke, Québec, Canada*

Pour citer cet article :

Lanoix, A. et Moisan, S. (2022). Pensée historienne et pratiques déclarées d'enseignement. La « mise en œuvre » des représentations sociales des enseignants d'histoire. *Didactique*, 3(2), pp. 32-70. <https://doi.org/10.37571/2022.0202>

Résumé : Au cours des dernières années, plusieurs recherches ont été menées à propos des représentations des enseignants d'histoire à propos de l'éducation à la citoyenneté ou des finalités de l'enseignement de l'histoire. Cette recherche s'inscrit dans le sillon de ces résultats et vise à identifier les facteurs qui peuvent influencer la formation de ces représentations, notamment la vision qu'ont les enseignants de la capacité de leurs élèves à développer des habiletés propres à la pensée historienne. Contrairement à d'autres études menées précédemment, notre enquête révèle un certain alignement entre les représentations des finalités de l'enseignement de l'histoire, les prescriptions ministérielles et la pratique.

Mots-clés : enseignement de l'histoire, représentations sociales, pensée historienne, Québec, enseignement secondaire

Introduction et problématique

Les idées des enseignants d'histoire au secondaire à propos des finalités de l'enseignement, du matériel didactique ou des pratiques enseignantes ont été sondées de différentes manières depuis quelques années au Québec. Qu'il s'agisse de leurs représentations de la citoyenneté et de son enseignement (Demers, 2012; Karwera, 2012; Moisan, 2011), de l'utilisation du matériel didactique (Boutonnet, 2015), de leurs fondements épistémologiques (Demers, 2012; Martineau, 1999a, 1999b; Moisan, 2010) ou de la place qu'occupe l'identification à la nation dans leurs représentations (Lanoix, 2015), l'accumulation des constats des recherches récentes dresse un portrait des enseignants d'histoire accordant principalement leur attention à la transmission de connaissances. Ces recherches mettent par contre en évidence des zones où une approche centrée sur l'apprentissage de l'élève fait son chemin dans le réseau scolaire, notamment lorsqu'on considère les conceptions de différents groupes d'enseignants et de conseillers pédagogiques (Lanoix, 2018; Moreau, 2017).

Alors que l'enseignement de l'histoire nationale au Québec fait l'objet de débats constants qui mobilisent beaucoup d'attention dans l'espace public (Bouvier, 2021; Lanoix et Warren, 2021) ainsi que dans les cercles savants et scolaires, on ne peut s'empêcher de penser que les représentations des enseignants d'histoire à propos de leur pratique sont en constante renégociation, alternant entre cristallisation et transformation. Le récent débat, qui a amené des groupes et des individus à défendre des conceptions de l'enseignement de l'histoire axées sur la transmission d'une mémoire commune ou sur le développement de compétences liées à la pratique de l'histoire (Lanoix et Warren, 2021; Poulin, 2015), a certainement stimulé une remise en question des conceptions individuelles chez plusieurs enseignants. En plus d'être confrontés aux idées véhiculées dans l'espace public et les cercles professionnels dont ils font partie, les enseignants cherchent à opérationnaliser leurs représentations dans la classe d'histoire, un processus qui demande un éventail d'ajustements et d'adaptions en fonction de nombreux facteurs. À ce sujet, Moisan et Saussez (2019) notent que les enseignants doivent concilier différents champs normatifs : le champ politique [les prescriptions ministérielles], le champ scientifique [prescriptions didactiques et historiennes], le champ « disciplinaire » propre aux normes admises au sein du groupe des enseignants d'histoire au secondaire et à leur propre vision du monde et du rôle de l'histoire. Ces champs exercent une pression sur l'interprétation, les choix et les pratiques des enseignants.

C'est dans ce contexte de négociation que les enseignants s'efforcent d'adapter le curriculum formel (constitué des programmes de formation et des directives

ministérielles) en curriculum réel (l'enseignement effectivement dispensé aux élèves) en navigant à travers le curriculum caché (composé de leurs objectifs personnels et professionnels, des conditions d'enseignement et d'apprentissage sur le terrain, des attentes sociales non dites, du profil des élèves qui composent la classe, de la charge de travail, etc.) (Perrenoud, 1993). Selon les aléas du curriculum caché et en fonction du curriculum formel, les enseignants doivent réaliser une transposition didactique (Chevallard, 1991; Perrenoud, 1993) qui les amène à mettre en place des moyens d'enseignement adaptés à leur contexte de pratique.

Dans la prise en considération des facteurs qui influencent la transposition didactique opérée par les enseignants, il nous apparaît qu'un élément central mérite d'être examiné davantage : l'idée que les enseignants se font de la capacité des élèves à atteindre les objectifs d'apprentissage propres aux cours d'histoire. D'autres recherches menées au Québec (Moisan, 2010) et en France (Tutiaux-Guillon, 2006) indiquent que les enseignants ont la perception que certaines visées (pensée historienne, notamment) sont inatteignables pour les élèves et donc qu'ils ne les considèrent plus dans la planification de leur enseignement. Si nous en savons un peu plus sur ce que pensent les enseignants de l'éducation à la citoyenneté, des manuels ou des finalités de l'enseignement de l'histoire, ainsi que sur l'impact de la progression des apprentissages et de l'examen ministériel de quatrième secondaire (alors que les élèves ont 15 ou 16 ans) sur leur planification et leurs pratiques d'évaluation (Moisan et al., 2019; Moisan et Saussez, 2019), il reste beaucoup à apprendre sur la façon dont ils intègrent ces idées à leur enseignement et surtout à propos des facteurs qui influencent les modalités de cette intégration. Or, il nous semble que l'évaluation qu'ils font de la capacité des élèves à atteindre les objectifs qu'ils fixent devrait orienter, au moins en partie, leurs actions.

C'est avec cette hypothèse en tête que nous avons sondé les enseignants d'histoire au secondaire sur leurs représentations sociales (RS) des finalités de l'enseignement de l'histoire et des capacités de leurs élèves à accomplir diverses tâches associées à ces finalités. La question à laquelle nous tentons d'apporter des éléments de réponse est celle-ci : quels liens existent-ils entre la perception des capacités des élèves et les RS des enseignants à propos des finalités de l'enseignement de l'histoire ? Est-ce que des différences apparaissent en fonction du courant de l'enseignement de l'histoire dans lequel s'inscrivent les enseignants ? Nous avons ainsi cherché à éclairer la façon dont les représentations sociales se répercutent sur les pratiques d'enseignement. Cet article présente les résultats d'une enquête menée au printemps 2020. Nous présentons d'abord le cadre conceptuel qui a guidé la recherche, centré sur les concepts de pensée historienne

et de représentations sociales, pour ensuite expliquer la méthode employée et exposer nos résultats.

Cadre conceptuel

Cette étude est centrée sur deux concepts qui offrent des repères qui nous semblent pertinents pour réfléchir aux finalités attribuées à l'enseignement de l'histoire et à leur mise en pratique. Ces concepts sont la pensée historique et les représentations sociales. Nous les définissons dans cette section.

Pensée historique et finalités de l'enseignement de l'histoire

Aussi central qu'il puisse paraître aux recherches en didactique de l'histoire, le concept de pensée historique fait l'objet de diverses définitions aux subtilités parfois significatives, selon les régions, les traditions académiques ou les époques (Lévesque et Clark, 2018). On le désigne également par les termes de « pensée historique » ou encore de « conscience historique ». De nombreux écrits ont été consacrés à la définition de la pensée historique et il n'est pas possible de rendre compte de chacun d'entre eux ici. Nous proposons donc un arrêt sur quelques éléments-clés avant de retenir une définition opérationnelle et un cadre de référence qui permettent de présenter et d'interpréter nos résultats de recherche.

Dans un texte où ils synthétisent les constats de plusieurs travaux sur le développement de la pensée historique chez les élèves, Yelle et Déry (2017) identifient quelques éléments communs aux différents courants de recherche qui se sont intéressés à la question. Ils précisent que la plupart des travaux évoquent une problématisation du savoir, une analyse critique des sources ainsi qu'un processus d'enquête. Dans une recherche sur le développement de la pensée historique chez les élèves, Duquette présentait essentiellement les mêmes points en adoptant la définition suivante : « un processus, une suite d'opérations spécifiques à l'histoire visant à répondre à une problématique précise par une interprétation prudente des sources et des traces laissées par le passé » (2010, p. 141).

Afin d'opérationnaliser le développement de la pensée historique en classe, différents modèles ont été élaborés (Lee et Shemilt, 2003; Martineau, 1999a; Seixas et Morton, 2013). Nous retenons celui de la littératie historique développé par Wineburg (1991) et repris dans de multiples recherches au fil des années. Après avoir observé plusieurs

historiens faire l'analyse de documents en fonction de questions historiques, Wineburg en est arrivé à définir des actions (des euristiques) qui sont appliquées par ces derniers pour tirer du sens des documents et construire des interprétations à partir de ceux-ci (Nokes, 2013). Ces euristiques sont l'analyse de la source, la contextualisation et la corroboration. Dans le cadre de notre enquête, les euristiques comportent l'avantage de décrire des actions concrètes que peuvent poser les élèves en classe. Elles sont donc un point de référence utile pour questionner les enseignants sur les capacités des élèves et les activités mises en place en classe.

Cela dit, le développement de la pensée historique n'est pas l'unique ambition de l'enseignement de l'histoire. Les systèmes éducatifs et les enseignants intègrent un certain nombre de finalités et de perspectives dans les facteurs qui déterminent l'enseignement de l'histoire. Ainsi, Audigier (1995) note trois types de finalités à l'enseignement des sciences humaines : les finalités patrimoniales et civiques, qui visent à transmettre une représentation partagée du passé aux élèves, les finalités intellectuelles et critiques, qui visent à initier les élèves à la méthode scientifique de l'histoire, et les finalités pratiques, qui visent à enseigner des habiletés pratiques dans la vie quotidienne. Cette typologie ignore toutefois la dimension de la critique sociale qu'il est aussi possible de viser avec l'enseignement de l'histoire. Pour cette raison, nous avons préféré nous arrêter à la classification proposée par Seixas (2000). Il identifie trois courants dominants de représentation de l'enseignement de l'histoire : positiviste, constructiviste et « postmoderne ».

Le courant positiviste, parfois qualifié de « traditionnel », est un héritage de la pensée du 19^e siècle théorisée notamment par Auguste Comte, pour qui le savoir véritable – celui capable de générer des lois « universelles », émane de la science pure et de sa méthode rigoureuse. En histoire, cela signifiait un désir de rendre compte du passé sans que la dimension subjective de l'historien n'interfère avec son interprétation, en plaçant le document écrit au cœur d'une démarche d'analyse minutieuse. Si ce courant est délaissé depuis longtemps dans l'historiographie et le domaine de la didactique de l'histoire, il marque encore la pensée sociale sur l'histoire (même dans la communauté historique québécoise) (Moisan et al., 2020) et sur l'enseignement de l'histoire. Dans ce dernier contexte, il s'exprime par un attachement à l'enseignement d'un grand récit plutôt univoque, qui présente la « meilleure » version de la mémoire collective « nationale » ou (vue comme) « universelle ». Étant donné que l'objectif est de faire apprendre un récit aux élèves, les pratiques associées à ce courant sont centrées sur l'enseignement des faits traditionnellement reconnus (les grands canons) et sur des tâches plus près de la

mémorisation que de l'interprétation. Le processus de construction des faits historiques n'est habituellement pas discuté dans ce type d'enseignement de l'histoire. Ainsi, les composantes de la pensée historique que sont la problématisation, l'analyse documentaire et l'interprétation sont moins présentes dans les tâches proposées aux élèves.

De son côté, le courant constructiviste, aussi nommé « disciplinaire », est marqué par un désir d'initier les élèves à l'épistémologie contemporaine de l'histoire, à sa façon spécifique de construire les problèmes et d'y répondre, comme l'illustrent les travaux de Doussot sur la problématisation des élèves (2011, 2018). L'objectif de l'enseignement de l'histoire est alors de faire voir aux élèves le processus de construction des savoirs historiques et ses dimensions interprétative et subjective. Les modèles de la pensée historique décrits plus tôt, notamment celui de Wineburg (1991), s'inscrivent dans ce courant en proposant des façons de mener ce processus d'enquête de manière rigoureuse.

Le courant « postmoderne », pour sa part, adopte d'emblée une posture critique vis-à-vis des savoirs historiques, envisagés d'abord et avant tout comme des discours sur le passé nécessairement situés et intéressés. La posture postmoderne se veut plus critique des grands récits collectifs et de leur caractère déterministe (Lyotard, 1979). Ainsi, sans nier la dimension constructiviste de l'histoire, la posture postmoderne s'intéresse plutôt à la déconstruction des récits. La construction des savoirs historiques est vue non pas comme une fin en soi, comme ce pourrait être le cas dans le courant « disciplinaire », mais plutôt comme une étape d'un processus critique de la société du passé ou du présent, des rapports de pouvoir qui s'y jouent et des abus potentiels de la mémoire véhiculée notamment dans les récits historiques (Den Heyer, 2011). Les outils de la classe d'histoire sont alors plus variés – aux documents écrits s'ajoutent les récits oraux, les narrations de nature fictionnelle, etc., et sont analysés à l'aune des usages, des intentions et du positionnement social et politique des auteurs-acteurs.

Bien que les frontières entre les trois courants décrits soient parfois poreuses, cette typologie des courants de représentation de l'enseignement de l'histoire nous permettra de situer les représentations sociales des enseignants quant aux finalités de l'enseignement de l'histoire, ainsi que les pratiques qu'ils disent mettre en œuvre le plus souvent.

Représentations sociales

La théorie des représentations sociales (RS) propose une manière de concevoir le fonctionnement de la pensée sociale et de l'étudier. Jodelet définit les RS comme « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (2003, p. 53). Cette idée que les groupes développent une représentation partagée de certains objets au fil d'expériences collectives est reprise dans plusieurs écrits qui s'intéressent au concept de représentations sociales et est centrale dans certaines recherches en didactique de l'histoire qui se penchent sur le travail des enseignants (Bouhon, 2009; Lanoix, 2015; Moisan, 2010). Si notre enquête table sur l'hypothèse que les enseignants d'histoire construisent des représentations des finalités de leur travail qui comptent des éléments semblables, notamment parce qu'ils passent par un processus de formation initiale équivalent et qu'ils exercent une même profession (Moisan et Saussez, 2019), nous nous intéressons ici surtout à la fonction pratique des RS.

Moscovici (2004) écrit que les RS sont des ensembles dynamiques qui induisent la production de comportements et de rapports à l'environnement et qu'elles incitent à une reconstruction du milieu dans lequel ces comportements sont réalisés. Pour lui, la question la plus importante qui se pose à propos des RS n'est pas qui les construit, mais bien pourquoi elles sont construites. Le nœud de la question est bien là : en fonction de quels besoins, contraintes, problèmes sont-elles construites ? Lorsqu'il est question des enseignants d'histoire au secondaire, il nous est apparu que la perception qu'ils ont du potentiel de leurs élèves à accomplir certaines tâches devait certainement influencer leurs RS des finalités de l'enseignement de l'histoire et leur façon de les mettre en œuvre. C'est cette hypothèse que nous avons tenté de vérifier.

Les RS ne sont pas qu'un éventail d'idées, de valeurs et de croyances, elles sont structurées et hiérarchisées de telle sorte que certains éléments en forment le noyau central et sont déterminants pour la RS, alors que d'autres se situent dans le système périphérique (Abric, 2011a). Ce sont les éléments du noyau central – habituellement peu nombreux et plus ancrés – qui peuvent être partagés par les membres d'un groupe donné, comme les enseignants d'histoire au secondaire au Québec. Ces éléments illustrent notamment les normes et la culture partagées par les membres du groupe ou de la société (Jodelet, 2003). Le système périphérique, pour sa part, sert d'interface entre le noyau central de la RS et une situation concrète, il est donc adaptable et propre à l'environnement dans lequel évolue le sujet. C'est là que s'expriment les différences entre les RS des individus d'un même groupe.

Abric ajoute que les RS déterminent les pratiques et les comportements, mais que la relation entre les deux n'est pas à sens unique (Abric, 2011b). Dans les cas où la RS est soutenue par une forte charge émotionnelle ou lorsque l'acteur dispose d'une grande autonomie pour mettre en œuvre des pratiques sociales propres à une situation donnée, il est peu probable que le noyau central de la RS soit remis en question. Il existe cependant des situations où des contraintes sociales ou matérielles exercent une plus grande pression sur les RS, ce qui peut donner lieu à une modification progressive ou radicale du noyau central des RS selon le type de pression exercée par ces contraintes. Abric ajoute qu'un contexte de changement radical où les nouvelles normes entrent en contradiction avec le noyau central peut engendrer une « transformation résistante » de la RS (Abric, 2011b, p. 287). Dans ce genre de situation, il arrive que l'acteur développe des mécanismes de défense des RS sous la forme de rationalisations qui justifient le maintien du noyau central malgré les contraintes du nouvel environnement. Vues de l'extérieur, ces rationalisations apparaissent souvent comme des incohérences aux yeux de l'observateur. Connaissant l'éventail de facteurs qui interviennent dans la composition du curriculum réel en enseignement de l'histoire, il nous apparaît judicieux de constamment nous demander si un enseignant nous livre le fond de sa pensée ou une rationalisation qui permet de protéger le noyau central de sa RS face à des contraintes matérielles et sociales, parmi lesquelles on doit certainement considérer les programmes de formation, les critères ministériels d'évaluation et la capacité véritable ou perçue des élèves à atteindre les objectifs fixés par les instances ministérielles.

Synthèse

Le concept de pensée historienne ne définit pas entièrement les finalités possibles de l'enseignement de l'histoire, mais il nous semble assez répandu dans le discours qu'il serait reconnu comme objet légitime de RS par une masse critique d'enseignants (Moreau et Smith, 2019). Cette saillance sociocognitive (la reconnaissance du concept de pensée historienne par une proportion significative d'enseignants d'histoire) (Flament et Rouquette, 2003), doublée d'une pratique afférente à la RS dans la population visée, est un indicateur qui fait que la pensée historienne est fort probablement l'objet de RS chez les enseignants d'histoire. Nous nous sommes inspirés des écrits portant sur la pensée historienne pour construire un questionnaire visant à interroger les enseignants sur leur RS de ce concept particulier. L'objet de cette enquête n'est pas de définir la pensée historienne, mais bien de l'utiliser comme matrice pour sonder les enseignants à propos des finalités de l'enseignement de l'histoire et de leur mise en pratique.

Quant à la théorie des représentations sociales (RS), c'est véritablement l'interaction entre le noyau central et l'environnement dans lequel elle doit prendre forme qui nous préoccupe. Des recherches précédentes permettent de soupçonner que des facteurs relativement éloignés de la classe, comme la formation initiale en enseignement (Araujo-Oliveira, 2012; Lanoix, 2015), exercent une faible influence sur les RS des enseignants (van Hover et Yeager, 2007; VanSledright, 1996). Or, la perception du potentiel des élèves à atteindre les objectifs envisagés par l'enseignant, quels qu'ils soient, peut représenter une contrainte forte et immédiate à l'actualisation de la RS des finalités de l'enseignement de l'histoire des enseignants. Dans ce contexte, le système périphérique peut devenir le lieu d'une négociation plus ou moins harmonieuse entre la situation désirée par l'enseignant et la situation réelle.

C'est donc cette hypothèse d'une confrontation entre le noyau central de la RS et la pratique concrète de l'enseignement de l'histoire qui guide notre questionnement.

Méthodologie

Pour sonder les RS des enseignants, nous avons utilisé une méthode typique des études de ce champ de recherche, l'association d'idées forcée à partir d'un inducteur (Flament et Rouquette, 2003). Ainsi, nous avons proposé une liste de neuf énoncés décrivant des actions que peuvent poser des élèves dans le cadre d'un cours d'histoire en demandant aux enseignants de sélectionner les trois énoncés qui correspondent le mieux aux objectifs idéaux à viser en classe et d'en rejeter trois qui ne correspondent pas du tout à ces objectifs. Nous leur avons ensuite soumis la même liste d'énoncés en leur demandant de faire le même tri, mais cette fois en fonction des objectifs réalistes à viser. Les énoncés illustrent les trois courants sur l'enseignement de l'histoire tels que décrits par Seixas (2000), en prenant soin d'en proposer un nombre égal (trois) pour chaque courant. Le tableau 1 présente la liste proposée aux participants.

Tableau 1. Énoncés soumis aux participants à propos des finalités de l'enseignement de l'histoire et leur association à un des courants décrits par Seixas (2000)

Consigne : Parmi les 9 énoncés suivants, qui décrivent des actions que peuvent poser des élèves dans le cadre d'un cours d'histoire, sélectionnez-en 3 qui correspondent le mieux aux objectifs idéaux/réalistes à viser en classe et 3 qui ne correspondent pas du tout aux objectifs idéaux/réalistes à viser en classe. Pour effectuer votre choix, glissez les énoncés dans la boîte qui correspond à votre opinion.	Courant de l'enseignement de l'histoire selon Seixas (2000)
1. Utiliser les informations contenues dans des documents historiques pour décrire un phénomène historique	Positiviste
2. Produire un récit appuyé sur une analyse critique de documents historiques variés dans le cadre d'une enquête/recherche	Disciplinaire
3. Considérer différentes perspectives sur le passé	Disciplinaire
4. Évaluer les discours sur le passé à partir de sources historiques variées, d'histoires orales et autres sources alternatives	Postmoderne
5. Assimiler les principaux faits associés à un phénomène historique	Positiviste
6. Juger les interprétations divergentes d'un phénomène historique en fonction de la position sociale, économique et politique des auteurs.trices	Postmoderne
7. Identifier les causes et les conséquences d'un phénomène historique	Positiviste
8. Reconnaître les critères d'un discours/récit historique rigoureux	Disciplinaire
9. Évaluer les discours historiques d'hier et d'aujourd'hui en fonction des relations de pouvoir en jeu	Postmoderne

Nous avons fait une analyse descriptive des réponses à ces deux questions en effectuant divers regroupements des résultats. Nous avons d'abord identifié les énoncés qui étaient choisis ou rejetés par une pluralité de participants, ce qui nous a permis d'émettre des hypothèses sur les composantes du noyau central des RS des enseignants. Nous avons également regroupé les énoncés par perspective (traditionnel, disciplinaire ou postmoderne) pour chercher à voir quelle place pouvait occuper chaque perspective dans les RS des enseignants. Enfin, nous avons comparé les réponses des participants entre la situation idéale et la situation réaliste afin de déceler les contrastes qui pourraient apparaître entre les deux.

Afin d'évaluer la portée dans la pratique et la contrainte que pouvait exercer la perception des capacités des élèves sur la RS des finalités de l'enseignement de l'histoire des participants, nous avons ensuite proposé une série de seize énoncés présentant des actions que peuvent accomplir des élèves dans le cadre d'un cours d'histoire. Cette liste d'actions est à la fois inspirée d'éléments de définition de la pensée historique, de la littérature en didactique de l'histoire, d'éléments des compétences prescrites par les programmes de Lanoix et Moisan, 2022

formation et des critères d'évaluation imposées par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. À l'aide d'une échelle de Likert, nous avons d'abord demandé aux participants de se prononcer sur la capacité des élèves à réaliser chacune de ces actions, en leur demandant d'avoir en tête les élèves les plus âgés auxquels ils enseignent. Nous avons cadré la question autour des élèves les plus âgés pour éviter que les enseignants qui œuvrent à plusieurs niveaux scolaires décrivent leurs élèves les plus jeunes, ce qui aurait pu avoir comme effet de sous-estimer systématiquement les capacités des élèves en général. Cette directive a eu pour effet de surreprésenter les élèves du deuxième cycle du secondaire (de la troisième à la cinquième secondaire, élèves de 14 à 17 ans). Les réponses visent des élèves de quatrième secondaire, année où est imposée l'épreuve ministérielle en *Histoire du Québec et du Canada*, dans 23,5% des cas (tableau 3). Ainsi, les effets potentiels de cette épreuve sur les représentations des enseignants sont bien présents dans nos résultats, mais ne nous semblent pas surreprésentés. Pour chacune des actions, les participants devaient choisir l'une des options suivantes :

- Une minorité des élèves est capable de réaliser cette action, malgré une aide soutenue de la part de l'enseignant
- Une majorité d'élèves arrive à réaliser cette action avec une aide soutenue de la part de l'enseignant
- Une majorité d'élèves arrive à réaliser cette action sans aide de la part de l'enseignant
- Presque tous les élèves arrivent à réaliser cette action sans aide de la part de l'enseignant

Cette adaptation d'une échelle de Likert générique vise à représenter des situations concrètes vécues en classe plutôt qu'une appréciation générale du potentiel des élèves pour chaque action. Cette échelle est inspirée, entre autres, des échelles des niveaux de compétences publiées par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Québec, 2007a, 2009) qui décrivent des comportements précis et tiennent compte du niveau d'autonomie des élèves dans la réalisation des tâches, ce que nous avons cherché à faire également.

Nous avons ensuite soumis la même liste d'actions aux participants en leur demandant cette fois à quelle fréquence ils proposent des activités en classe qui permettraient aux élèves de développer leur capacité à accomplir ces actions. L'échelle proposée pour répondre à la question comporte les options suivantes :

- Jamais
- Rarement (4 ou 5 fois par année)
- Occasionnellement (chaque mois)
- Souvent (chaque semaine)

Le tableau 2 présente la liste des actions soumises aux répondants et leur classification en fonction des perspectives de Seixas (2000). La disproportion d'actions associées à la perspective disciplinaire provient du fait que nous avons voulu prélever plusieurs actions dans les programmes et le cadre d'évaluation et que ces éléments sont généralement orientés vers la discipline. Le tableau 2 présente également le document ou l'extrait de document qui a inspiré la formulation de la description des actions. Le tableau montre que plusieurs actions sont inspirées d'extraits assez précis des documents *Cadre d'évaluation des apprentissages. Histoire du Québec et du Canada* (Québec, s.d.) et *Document d'information. Épreuve unique Histoire du Québec et du Canada. 4^e année du secondaire* (Québec, 2020) qui ont pour fonction de fixer et d'expliciter les critères d'évaluation pour le cours d'*Histoire du Québec et du Canada*. Certaines actions ont également été formulées en s'inspirant des écrits sur la littératie historique (Nokes, 2013; Wineburg, 1991) qui tirent leurs constats d'une comparaison de la pratique de l'histoire par les experts – les historiens – et les débutants – les élèves. Les résultats de ces recherches sont utilisés pour développer des stratégies d'enseignement qui développeraient la littératie historique chez les élèves, c'est-à-dire leur capacité à construire des interprétations reposant sur des éléments de preuve tirés de sources historiques variées (Nokes, 2013). Les énoncés tirés de cette littérature sont tous en lien avec le courant disciplinaire tel de défini par Seixas (2000). Enfin, les actions du courant postmoderne sont inspirées des différents aspects de la description que Seixas (2000) fait de ce courant.

Tableau 2 - Actions réalisées en classe par les élèves soumises aux participants et leur association à l'un des courants de l'enseignement de l'histoire selon Seixas (2000) ainsi qu'au document qui a inspiré leur formulation

<i>Consigne : Pour chaque action décrite, indiquez le degré de réussite potentiel des élèves les plus âgés auxquels vous enseignez actuellement. / À quelle fréquence proposez-vous des tâches aux élèves qui leur permettraient de développer leur capacité à réaliser les actions suivantes?</i>	Courants de l'enseignement de l'histoire selon Seixas (2000)	Inspiration pour la formulation de l'énoncé
Évaluer l'impact du contexte social, politique, économique sur un document historique (son contenu, sa portée).	Disciplinaire	Euristique de la contextualisation / Littérature historique (Wineburg, 1991)
Vérifier les faits énoncés et les arguments avancés dans un document.	Disciplinaire	Euristique de la corroboration / Littérature historique (Wineburg, 1991)
Établir des similitudes et des différences dans les contenus de divers documents portant sur un même phénomène historique	Disciplinaire	« Dégager des différences et des similitudes : l'élève doit indiquer ce qui est différent par rapport à un ou plusieurs objets de comparaison » (Québec, 2020, p. 6)
S'interroger sur le choix des phénomènes historiques présentés dans le cours d'histoire	Postmoderne	Courant postmoderne (Seixas, 2000)
Considérer les perspectives des acteurs historiques n'ayant pas laissé de traces écrites.	Postmoderne	Courant postmoderne (Seixas, 2000)
Évaluer la part de continuité et la part de changement dans l'interprétation des phénomènes historiques.	Disciplinaire	Critère d'évaluation <i>Rigueur du raisonnement</i> : « L'élève doit indiquer les éléments de réponse. Pour ce faire, elle ou il doit : [...] indiquer des changements ou des continuités » (Québec, 2020, p. 7)
Soutenir son interprétation par des éléments de preuve provenant des documents historiques.	Disciplinaire	Critère d'évaluation <i>Rigueur du raisonnement</i> : « Appuyer les éléments de réponse par des faits » (Québec, 2020, p. 7)
Déterminer le cadre spatiotemporel pertinent à l'analyse d'un phénomène ou d'un document historique	Disciplinaire	Euristique de la contextualisation / Littérature historique (Wineburg, 1991)

Sélectionner les documents pertinents en lien avec une question historique	Disciplinaire	« Pour la section B [qui porte sur le critère <i>Représentation cohérente d'une période de l'histoire du Québec et du Canada</i>], l'élève doit sélectionner, dans le Dossier documentaire, uniquement les documents qui se rapportent à la période et au territoire visés par la question. » (Québec, 2020, p. 9)
Situer un phénomène historique dans le temps et dans l'espace	Positiviste	« Situer dans le temps et dans l'espace » (Québec, s.d., p. 3)
Acquérir des connaissances sur l'histoire	Positiviste	Critère d'évaluation <i>Maitrise des connaissances</i> : « Acquisition de connaissances présentées dans la section intitulée <i>Contenu de formation</i> » (Québec, s.d., p. 3)
Décrire un phénomène historique en tenant compte de plusieurs aspects (politique, économique, social, etc.)	Disciplinaire	« <i>Représentation cohérente d'une période de l'histoire du Québec et du Canada</i> : Description mettant en évidence des éléments culturels, économiques, politiques, sociaux et territoriaux d'une partie ou de l'ensemble d'une période de l'histoire du Québec et du Canada » (Québec, s.d., p. 3)
Faire preuve de recul face aux valeurs du présent dans l'interprétation des phénomènes historiques	Postmoderne	Courant postmoderne (Seixas, 2000)
Expliquer un phénomène historique en tenant compte de plusieurs perspectives et interprétations	Disciplinaire	Littérature historique (Nokes, 2013)
Expliquer les causes et les conséquences d'un phénomène historique	Disciplinaire	Critère d'évaluation <i>Rigueur du raisonnement</i> : « Explication mettant en évidence des transformations culturelles, économiques, politiques, sociales et territoriales d'une réalité sociale » (Québec, s.d., p. 3)
Questionner la contribution de différents rapports au passé comme l'histoire, la mémoire collective ou l'histoire populaire	Postmoderne	Courant postmoderne (Seixas, 2000)

Les réponses à ces deux questions ont été analysées dans une perspective descriptive. Nous avons identifié les actions pour lesquelles les répondants estimaient le meilleur et le moins bon potentiel des élèves ainsi que les actions qui étaient les plus souvent proposées

en classe. En effectuant des regroupements en fonction des perspectives de l'enseignement de l'histoire de Seixas (2000) et de la provenance des énoncés décrivant les actions, nous avons cherché à dégager des tendances en ce qui concerne la perception des capacités des élèves et la fréquence des activités proposées en classe. Enfin, nous avons comparé les réponses aux deux questions pour localiser, le cas échéant, des disparités qui pourraient être révélatrices d'une zone de négociation entre les RS des participants et leur environnement. À cette occasion, nous avons aussi effectué des tests de corrélation (test exact de Fisher) à l'aide du logiciel SPSS afin de vérifier s'il existait un lien statistique entre les réponses aux deux questions.

Le questionnaire a été distribué sous une forme électronique par le biais de l'outil Qualtrics (qualtrics.com). Il a été diffusé à deux regroupements d'enseignants d'univers social, la Société des professeurs d'histoire du Québec et l'Association québécoise pour l'enseignement de l'univers social, en plus d'être envoyé sur la liste de diffusion du Groupe des responsables en univers social, le regroupement des conseillers pédagogiques en univers social. Au total, nous avons recueilli 68 réponses complètes. Le groupe des répondants est constitué de 48,5% d'hommes, 50% de femmes et de 1,5% de personnes qui préfèrent ne pas s'identifier à un genre ou à l'autre. 39,8% des répondants ont 39 ans et moins, tandis que 60,2% des répondants ont 40 ans et plus. 33,8% des répondants enseignent l'univers social au secondaire depuis 10 ans ou moins, alors que 66,2% d'entre eux le font depuis plus de 10 ans. Les participants proviennent de 10 régions administratives différentes, assurant une certaine représentativité régionale. Enfin, nous leur avons demandé de préciser le niveau scolaire des élèves les plus âgés auxquels ils enseignent. Le tableau 3 présente la répartition des réponses.

Tableau 3. Niveau scolaire des élèves les plus âgés auxquels enseignent les répondants

Niveau scolaire	Proportion des réponses
1 ^{re} secondaire	8,8%
2 ^e secondaire	16,2%
3 ^e secondaire	13,2%
4 ^e secondaire	23,5%
5 ^e secondaire	36,8%
Autre	1,5%

Résultats

Nous livrons ici les résultats de notre enquête à commencer par les réponses des enseignants à l'association forcée à propos des finalités de l'enseignement de l'histoire.

Nous présentons ensuite leurs réponses au sujet de leur perception des capacités des élèves à réaliser certaines tâches en classe puis de la fréquence de la mise en place de ces mêmes activités. Enfin, nous explorons les liens de corrélation qui peuvent exister entre ces données.

Représentation sociale de la pensée historique

Il convient d'abord de rappeler que nous présentons ici les réponses des enseignants non pas à une question directement liée à la pensée historique, mais bien à des manifestations de la pensée historique en lien avec l'un ou l'autre des courants de l'enseignement de l'histoire proposés par Seixas (2000). Comme l'a fait Bouhon (2009) avant nous, nous leur avons demandé de sélectionner des énoncés associés à des finalités de l'enseignement de l'histoire selon qu'ils correspondent ou non à leur vision et de le faire en fonction d'une situation idéale puis en fonction d'une situation réaliste. La question qui leur était posée était la suivante : « Parmi les 9 énoncés suivants, qui décrivent des actions que peuvent poser des élèves dans le cadre d'un cours d'histoire, sélectionnez-en 3 qui correspondent le mieux aux **objectifs idéaux** à viser en classe et 3 qui ne correspondent pas du tout aux **objectifs idéaux** à viser en classe. Pour effectuer votre choix, glissez les énoncés dans la boîte qui correspond à votre opinion. »

On remarque d'abord la prégnance des items associés à une vision positiviste de la discipline même en contexte idéal, ainsi que le montre la figure 1. De plus, les items associés aux visions disciplinaire et postmoderne sont globalement ignorés ou rejetés par les répondants, comme l'illustrent les figures 2 et 3.

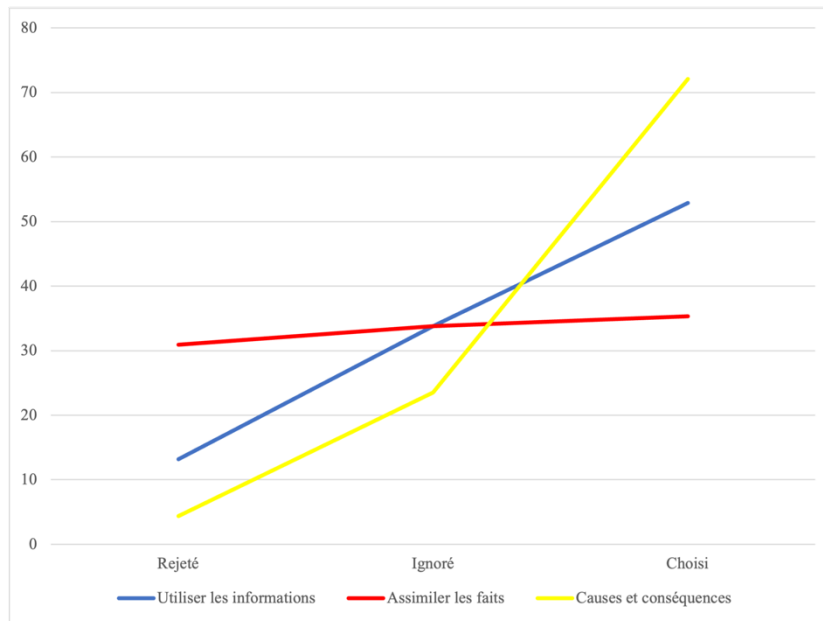


Figure 1. Objectifs à poursuivre en classe d’histoire dans un contexte idéal selon les enseignants – items positivistes

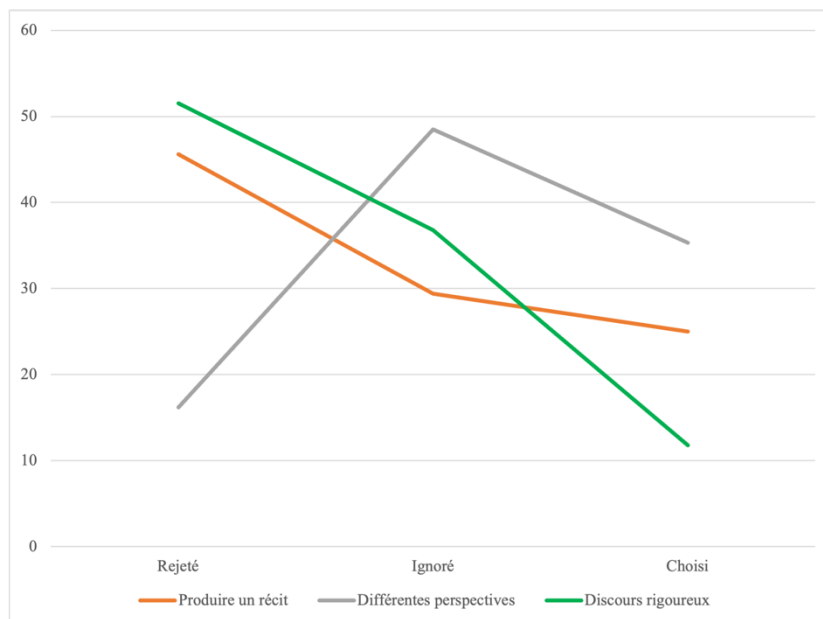


Figure 2. Objectifs à poursuivre en classe d’histoire dans un contexte idéal selon les enseignants – items disciplinaires

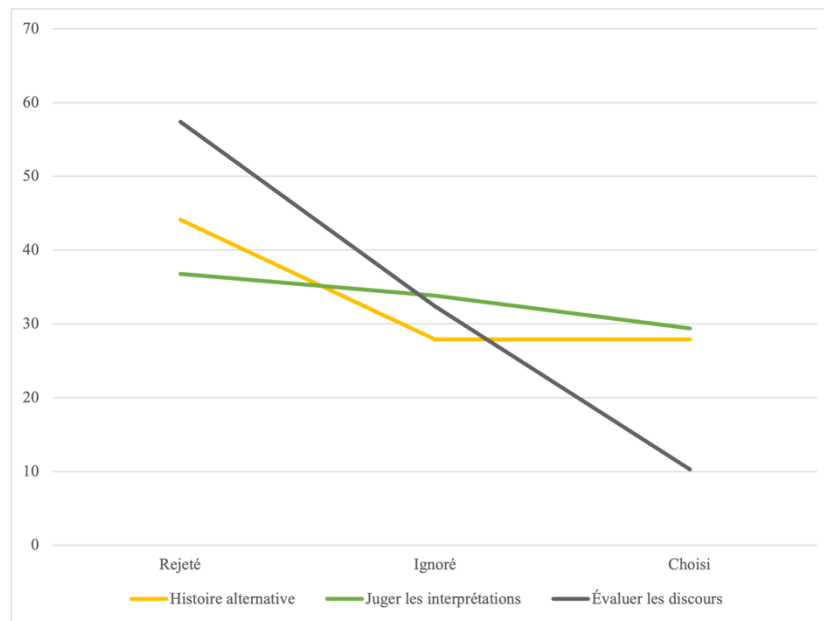


Figure 3. Objectifs à poursuivre en classe d'histoire dans un contexte idéal selon les enseignants – items postmodernes

Pour le contexte idéal, trois des quatre items les plus choisis sont issus du courant positiviste : « Causes et conséquences » (choisi à 72 %), « Utiliser les informations » (choisi à 52 %) et « Assimiler les faits » (choisi à 35 %), alors qu'un quatrième élément relève plus du courant disciplinaire « Différentes perspectives » (choisi à 35 %).

Pour sonder les représentations des enseignants en lien avec le contexte réel de pratique, nous leur avons posé cette question : « Parmi les 9 énoncés suivants, qui décrivent des actions que peuvent poser des élèves dans le cadre d'un cours d'histoire, sélectionnez-en 3 qui correspondent le mieux aux **objectifs réalistes** à viser en classe et 3 qui ne correspondent pas du tout aux **objectifs réalistes** à viser en classe. Pour effectuer votre choix, glissez les énoncés dans la boîte qui correspond à votre opinion ». La comparaison des réponses données à propos du contexte idéal et du contexte réaliste montre une constance certaine dans la vision des enseignants. La figure 4 indique que les items associés à une vision positiviste de l'histoire sont généralement choisis par les répondants, mais dans des proportions plus fortes que pour un contexte idéal. L'item « Utiliser les informations » passe de 52% en contexte idéal à 70% en contexte réaliste alors que « Assimiler les faits » passe de 35% en contexte idéal à 60% en contexte réaliste et que « Causes et conséquences » passe de 72% en contexte idéal à 89% en

contexte réaliste. L’item « Différentes perspectives » passe pour sa part de 35% en contexte idéal à 29% en contexte réaliste.

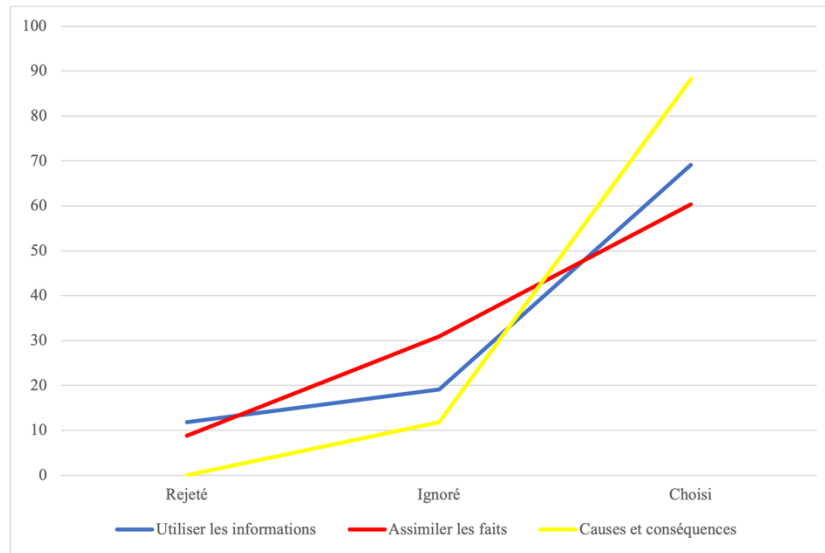


Figure 4. Objectifs à poursuivre en classe d’histoire dans un contexte réaliste selon les enseignants – items positivistes

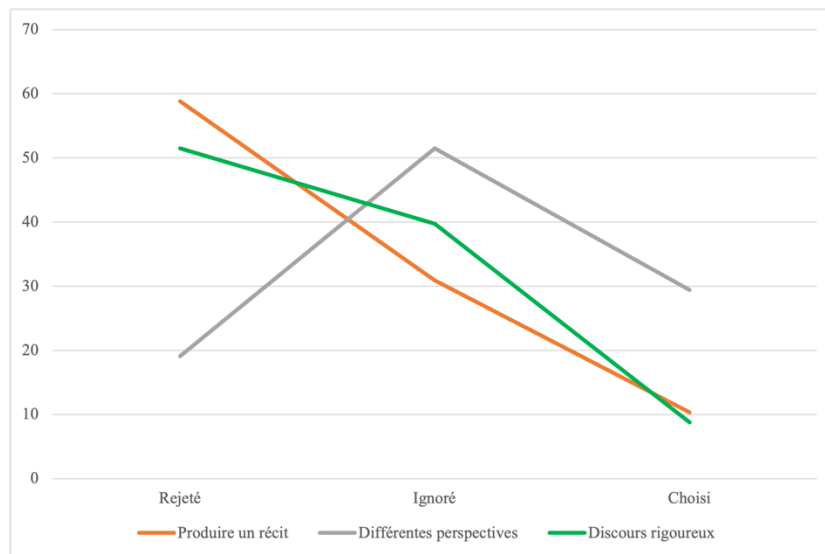


Figure 4 - Objectifs à poursuivre en classe d’histoire dans un contexte réaliste selon les enseignants – items disciplinaires

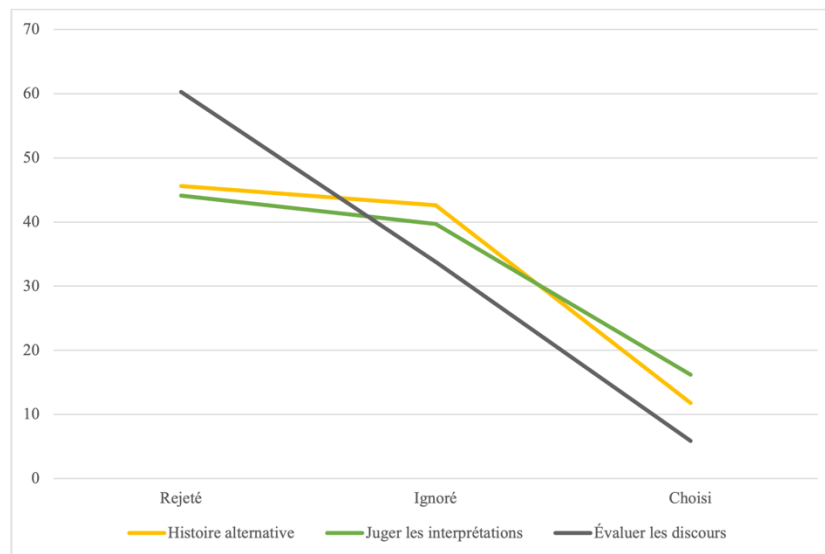


Figure 5. Objectifs à poursuivre en classe d'histoire dans un contexte réaliste selon les enseignants – items postmodernes

Les figures 5 et 6 illustrent, quant à elles, un rejet plus marqué des autres items associés aux courants disciplinaire et postmoderne de l'enseignement de l'histoire. Une analyse plus poussée montre que pour huit items sur neuf, à l'exception de « Utiliser les informations dans des documents pour décrire un phénomène historique », il existe une relation statistiquement significative (test exact de Fisher de 0,05 ou moins) d'une ampleur modérée (V de Cramer entre ,276 et ,441) entre les réponses en lien avec une situation idéale et celles en lien avec une situation réaliste. Ces données montrent que dans une situation réaliste, les représentations des répondants sont plus accentuées et qu'elles vont dans la même direction qu'en contexte idéal, accordant une place plus grande au courant positiviste et rejetant plus fortement les courants disciplinaire et postmoderne.

Ces résultats surprennent jusqu'à un certain point et diffèrent de ceux de Bouhon (2009) à qui 165 enseignants avaient révélé un décalage beaucoup plus significatif entre la situation idéale et la situation réelle d'enseignement de l'histoire. Il écrivait d'ailleurs que ce « déplacement d'un "idéal" centré sur une logique euristique, adaptée aux démarches de recherche vers une "réalité" qui transige avec l'ordre chronologique et rationnel, nous semble illustrer la résistance exercée par le cadre scolaire sur le métier » (Bouhon, 2009, p. 67). Autrement dit, les aspirations des enseignants d'histoire seraient freinées par les contraintes pratiques d'exercice de leur profession. Le fait que nos résultats montrent que

la réalité apparaît comme une version plus prononcée de l'idéal est certainement digne d'un examen plus attentif. Nous y reviendrons dans la discussion.

Capacité perçue des élèves et fréquence des activités en classes

Les résultats de recherches précédentes (Moisan, 2010) nous ont incités à penser qu'il pouvait y avoir une relation entre la perception des capacités des élèves à réaliser certaines actions associées à l'apprentissage de l'histoire et la fréquence des activités mises en place en classe pour justement favoriser le développement de la capacité des élèves à réaliser ces actions. La relation potentielle entre ces deux variables pourrait être révélatrice d'une partie de la RS des enseignants au sujet de la pensée historienne et de la confrontation de cette RS avec l'environnement dans lequel elle devrait avoir une application concrète.

Les réponses aux questions qui portaient sur les capacités des élèves montrent d'abord que les répondants estiment que les élèves ont une meilleure capacité à réaliser des actions associées au courant positiviste (figure 7) que pour celles associées au courant disciplinaire (figure 8) et encore davantage que pour le courant postmoderne (figure 9)

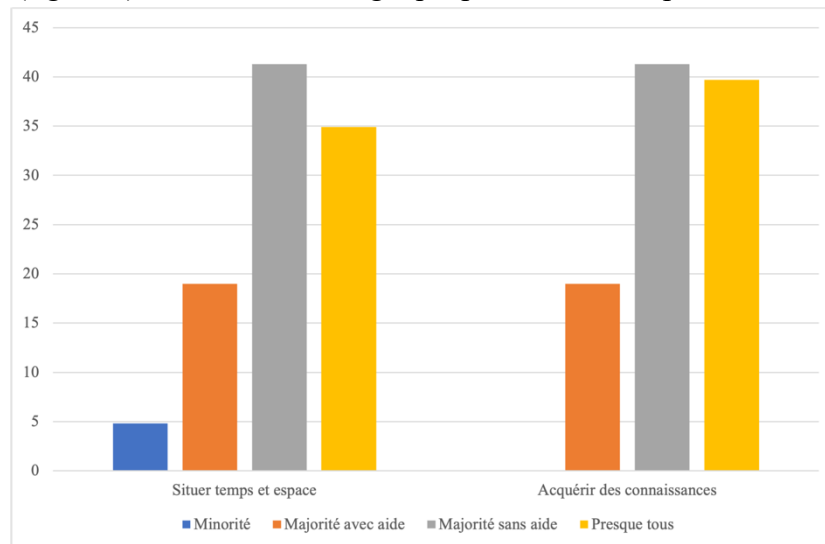


Figure 6. Perception des enseignants de la capacité des élèves à réaliser des actions typiques de la classe d'histoire – items positivistes

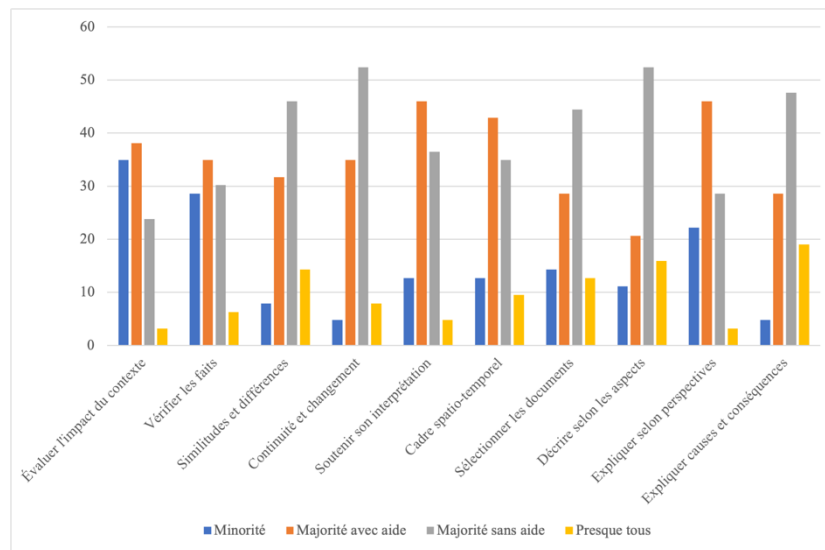


Figure 7. Perception des enseignants de la capacité des élèves à réaliser des actions typiques de la classe d'histoire – items disciplinaires

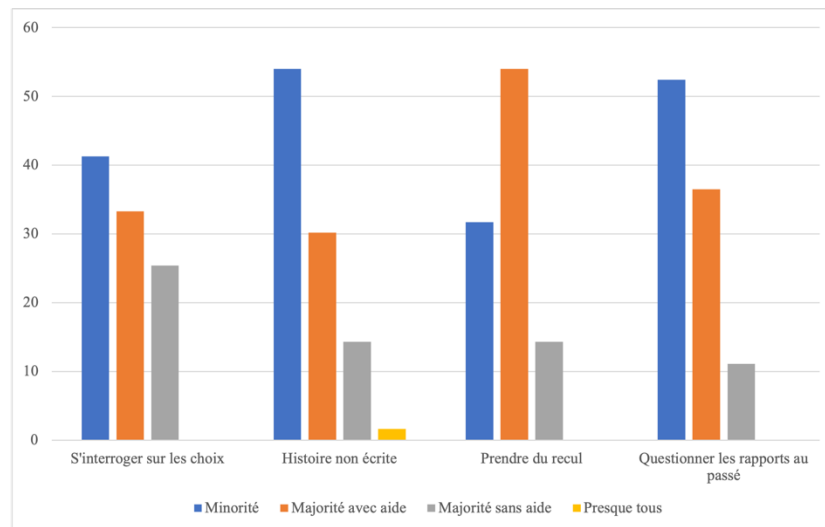


Figure 8. Perception des enseignants de la capacité des élèves à réaliser des actions typiques de la classe d'histoire – items postmodernes

Les figures 7, 8 et 9 indiquent que les enseignants estiment que les élèves ont plus de difficulté avec les actions du courant disciplinaire suivantes : « Évaluer l'impact du contexte » et « Vérifier les faits ». Les difficultés sont jugées encore plus grandes avec l'ensemble des quatre items postmodernes et particulièrement avec les items « Histoire non écrite » et « Questionner les rapports au passé ». Les enseignants perçoivent cependant que les élèves ont la capacité de réaliser les actions associées au courant

positiviste et la plupart des actions disciplinaires avec une aide plus ou moins soutenue de l'enseignant.

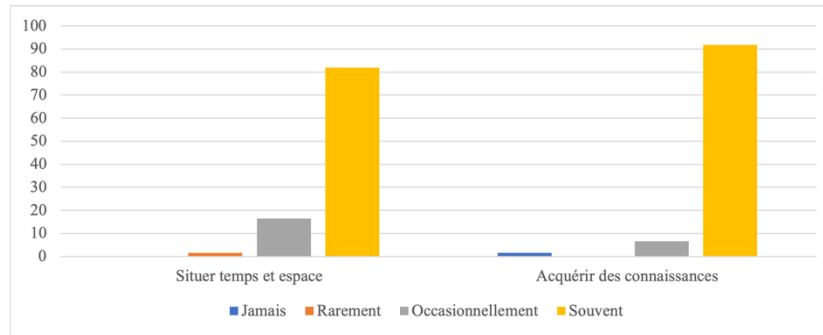


Figure 9. Fréquence des activités proposées en classe en lien avec le développement d'habiletés typiques de l'apprentissage de l'histoire – items positivistes

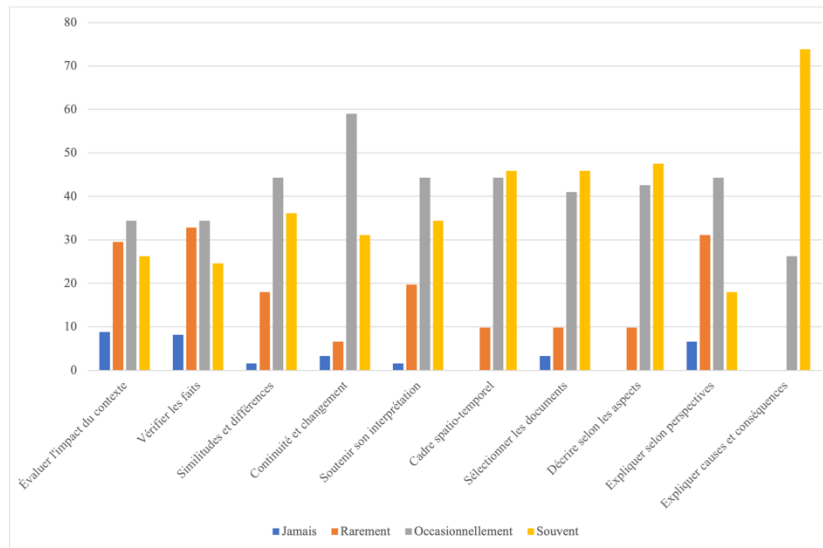


Figure 10. Fréquence des activités proposées en classe en lien avec le développement d'habiletés typiques de l'apprentissage de l'histoire – items disciplinaires

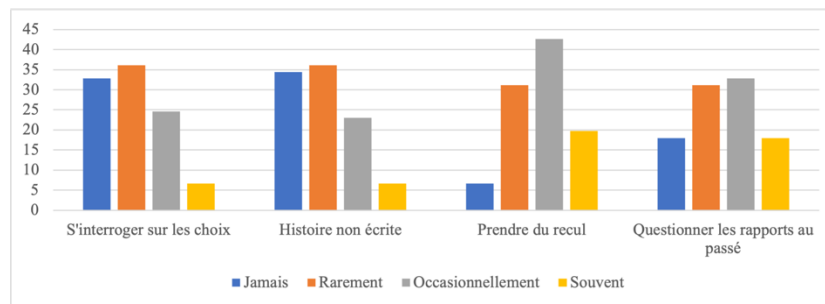


Figure 11. Fréquence des activités proposées en classe en lien avec le développement d'habiletés typiques de l'apprentissage de l'histoire – items postmodernes

La fréquence à laquelle les répondants mettent en place des activités associées à ces actions en classe montre qu'ils ne donnent pas la même priorité à chaque courant. Si plusieurs d'entre eux accordent une importance certaine aux actions du courant positiviste de la discipline (figure 10), les actions disciplinaires mobilisent une grande partie de leur attention également (figure 11). Enfin, le portrait est plus mitigé pour les habiletés du courant postmoderne, qui ne semblent pas mobiliser l'attention d'une proportion significative des répondants (figure 12).

Comme pour la comparaison entre la situation idéale et la situation réaliste, nous avons cherché à vérifier s'il existait un lien entre la perception des capacités des élèves à réaliser les actions faisant l'objet du questionnaire et la fréquence des activités proposées en classe en lien avec ces mêmes actions. Or, l'analyse révèle des liens statistiquement significatifs (test exact de Fisher de moins de 0,05) en lien avec seulement trois items avec des effets modérés : « Évaluer l'impact du contexte social, politique, économique sur le document historique (son contenu, sa portée) » (V de Cramer de ,362), « Vérifier les faits énoncés et les arguments avancés dans un document » (V de Cramer de ,313) et « Considérer les perspectives des acteurs historiques n'ayant pas laissé de traces écrites » (V de Cramer de ,273). C'est donc dire que pour la vaste majorité des actions soumises aux répondants, il ne semble pas exister de lien direct entre leur perception de la capacité des élèves à réaliser certaines actions liées à l'apprentissage de l'histoire et le fait de proposer des activités en classe pour développer ces mêmes habiletés.

Nous avons aussi cherché à vérifier s'il existe un lien entre l'âge des élèves et la perception de la capacité des élèves à réaliser les actions décrites ou la fréquence des activités en classe. Notre analyse n'a permis de révéler un lien statistique qu'avec un seul item, soit la fréquence des activités en classe visant l'action « Évaluer la part de continuité et la part de changement dans l'interprétation des phénomènes historiques »

(test exact de Fisher de ,015 et V de Cramer de ,395). Cette information nous indique que les répondants ont tendance à tenir plus souvent des activités visant une réflexion sur la continuité et le changement avec les élèves plus vieux. Surtout, l'absence de liens significatifs semble indiquer que l'âge et le niveau scolaire des élèves ne sont pas des variables qui influencent significativement la perception qu'ont les répondants des capacités de leurs élèves ou la fréquence à laquelle ils mettent en place certaines activités en classe.

Dès le début de la collecte de données, il nous est apparu intéressant de considérer les réponses des participants à la lumière des sources qui ont inspiré la formulation des énoncés relatifs aux actions posées par les élèves. Nous voulions considérer cette variable parce qu'elle peut être révélatrice du rapport qu'entretiennent les enseignants avec les prescriptions ministérielles en matière d'évaluation. Puisque plusieurs actions sont décrites en termes très semblables à ceux utilisés par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) dans divers documents relatifs à l'évaluation (Québec, 2020, s.d.), une exploration des données en ce sens pourrait permettre de définir une partie de la relation que les enseignants entretiennent avec les prescriptions ministérielles et avec l'évaluation des apprentissages en particulier.

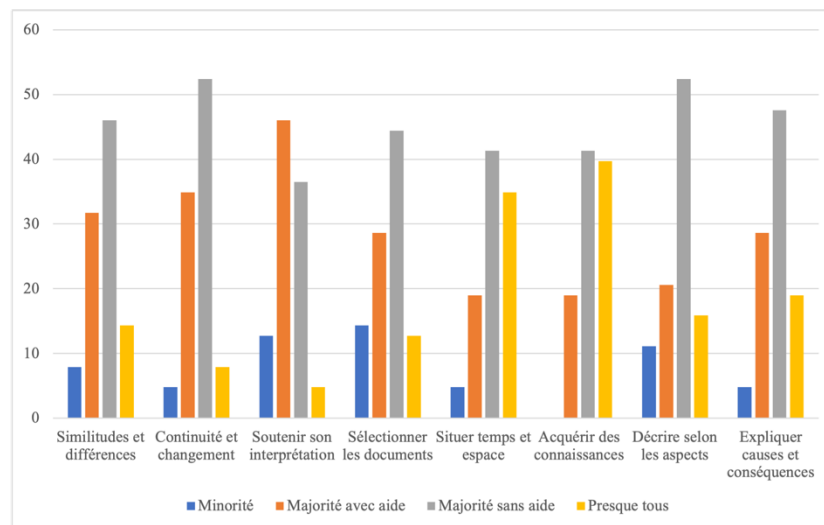


Figure 12. Perception des enseignants de la capacité des élèves à réaliser des actions typiques de la classe d'histoire en fonction de la source de l'énoncé - MEES

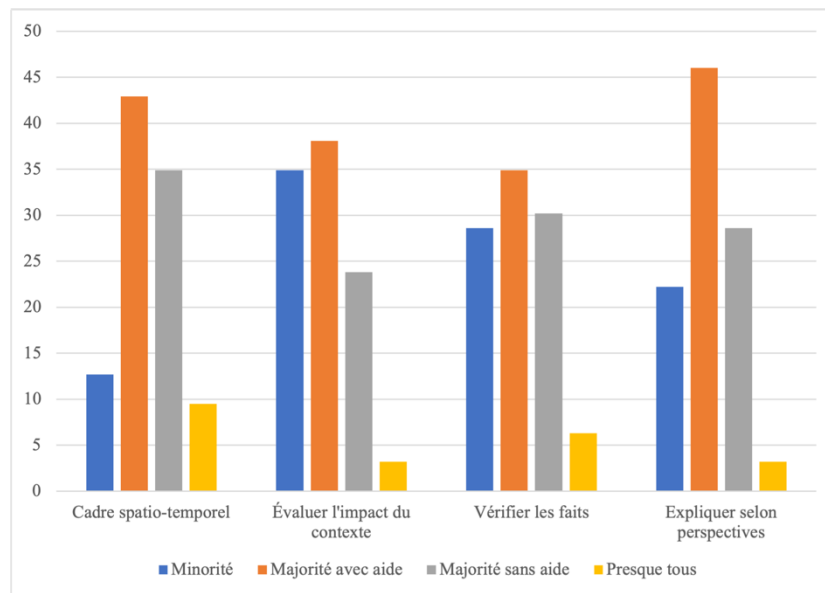


Figure 13. Perception des enseignants de la capacité des élèves à réaliser des actions typiques de la classe d'histoire en fonction de la source de l'énoncé - Littérature historique (Wineburg, 1991; Nokes, 2013)

Les figures 13 et 14 montrent que les répondants à notre enquête considèrent que les élèves ont une meilleure capacité à accomplir des actions qui sont directement tirées des prescriptions ministérielles que celles qui proviennent des recherches sur la littérature historique. Le regroupement des actions associées au courant postmoderne est le même que celui illustré dans la figure 9. Nous n'avons donc pas de nouvelles observations à faire à ce sujet.

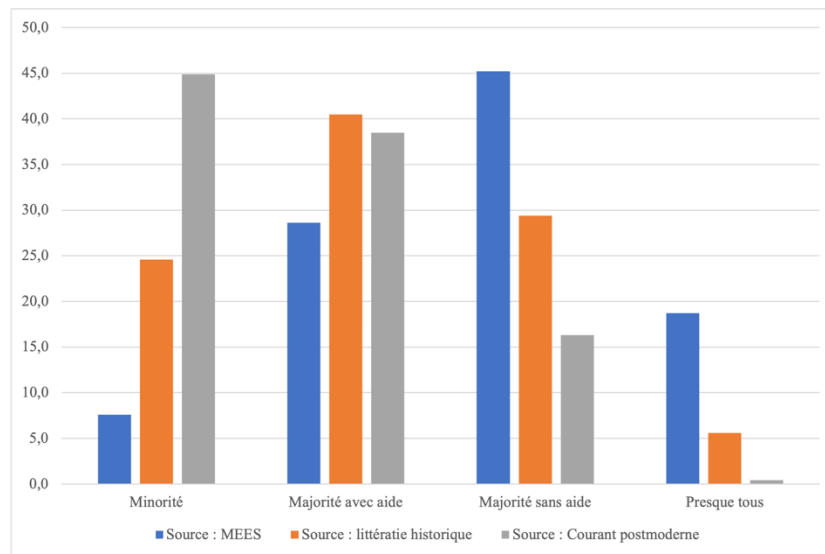


Figure 14. Perception des enseignants de la capacité des élèves à réaliser des actions typiques de la classe d'histoire en fonction de la source de l'énoncé

La figure 15, qui compile les résultats moyens pour les énoncés d'actions inspirés de différentes sources, montre une tendance nette dans l'évaluation que les enseignants font des capacités des élèves. Pour les répondants, les capacités des élèves sont beaucoup moins grandes en ce qui concerne les actions inspirées du courant postmoderne et de la littérature historique que pour les actions tirées des différents documents du MEES.

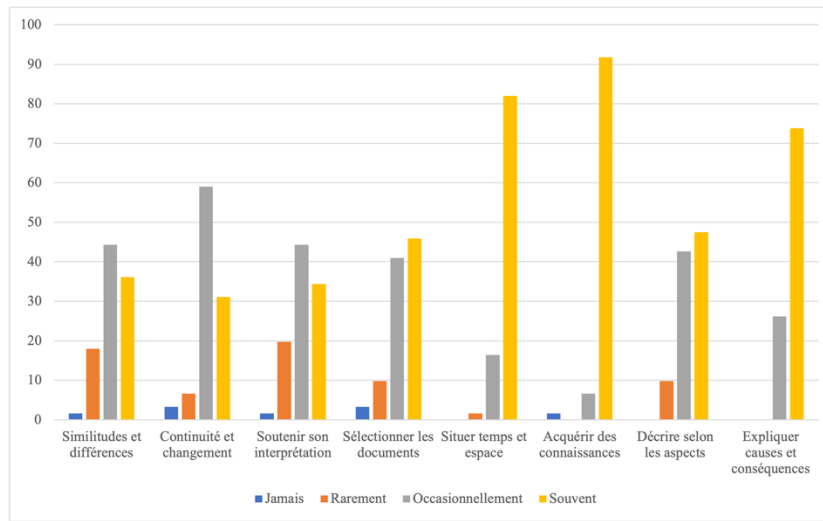


Figure 15. Fréquence des activités proposées en classe en lien avec le développement d’habiletés typiques de l’apprentissage de l’histoire en fonction de la source de l’énoncé – MEES

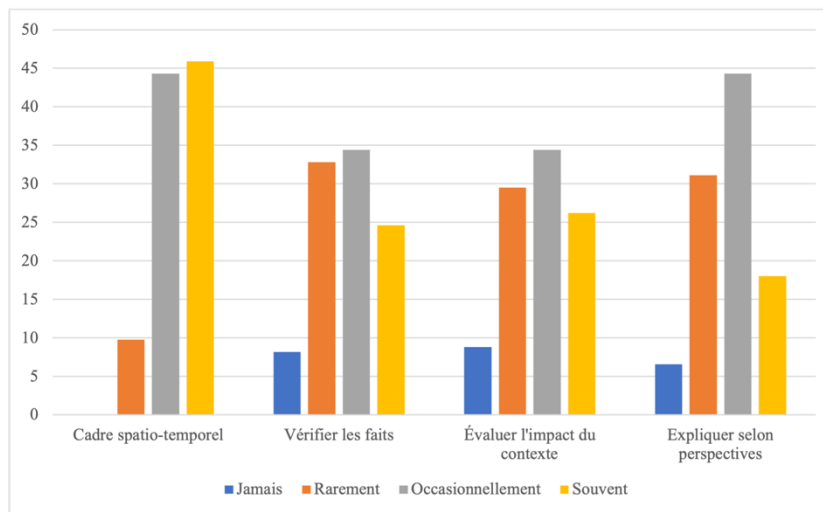


Figure 16. Fréquence des activités proposées en classe en lien avec le développement d’habiletés typiques de l’apprentissage de l’histoire en fonction de la source de l’énoncé - Littératie historique (Wineburg, 1991; Nokes, 2013)

En ce qui concerne la fréquence des activités en classe visant le développement de la capacité des élèves à réaliser ces actions, les figures 16 et 17 montrent bien que les enseignants accordent une importance significative aux actions associées aux prescriptions ministérielles. Les actions associées à la littératie historique ne sont pas

complètement délaissées, mais ne font pas l'objet de la même attention. La figure 12 avait déjà montré que les actions du courant postmoderne sont encore moins souvent travaillées en classe.

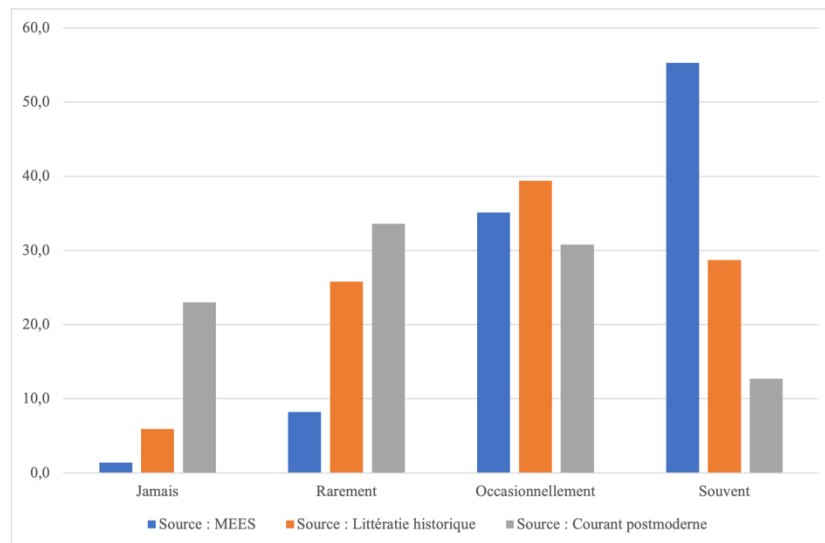


Figure 17. Fréquence des activités proposées en classe en lien avec le développement d'habiletés typiques de l'apprentissage de l'histoire en fonction de la source de l'énoncé

La figure 18 compile la moyenne des résultats en fonction des sources qui ont inspiré la formulation des énoncés d'actions. Elle montre une tendance très nette des enseignants à accorder beaucoup plus d'attention en classe aux actions calquées sur les prescriptions du MEES, bien que cette figure ne reproduise pas exactement le portrait qu'ils se font des capacités de leurs élèves à réaliser ces mêmes actions. On remarque en effet que les actions inspirées de la littérature historique ne sont pas complètement délaissées même si les répondants affirment généralement que ces mêmes actions ne sont pas à la portée de la majorité de leurs élèves.

Au fil de nos analyses, nous avons également cherché à savoir s'il existait des liens entre la RS de la pensée historique des répondants et leurs réponses à propos du potentiel des élèves et de la fréquence des activités proposées en classe. Si l'analyse a révélé une relation statistiquement significative pour une poignée d'items, elle n'a mis en lumière que des effets modérés (aucun V de Cramer de plus de ,353). L'analyse par agrégation n'a pas non plus révélé l'existence de sous-groupes parmi les répondants qui auraient eu des RS divergentes de la majorité, ce qui suggère une certaine homogénéité des RS des participants à notre étude.

Discussion

Les résultats de notre enquête permettent de formuler quelques constats, mais soulèvent aussi de nouvelles questions. En basant notre questionnaire sur des éléments de la pensée historique organisés autour des courants de l'enseignement de l'histoire formulés par Seixas (2000), nous avons pu associer nos répondants à une représentation surtout positiviste de l'enseignement de l'histoire. Cela veut dire que l'essentiel de leurs préoccupations se tourne vers la transmission de connaissances. Ce constat renforce des observations déjà faites dans le cadre d'autres recherches (Demers, 2012; Lanoix, 2015, 2018; Moisan, 2011).

C'est la remarquable adéquation dans les réponses des enseignants lorsqu'ils considèrent les conditions idéales et réelles de pratique qui soulève des interrogations. Lorsqu'il avait constaté un décalage entre le contexte idéal et la réalité, Bouhon, dans les sociétés belge et luxembourgeoise, en avait conclu que le contexte de pratique limitait la mise en œuvre d'un enseignement axé sur les méthodes d'enquête (Bouhon, 2009). Les résultats de Bouhon auraient également pu mener au constat que les enseignants maîtrisent le discours de la pensée historique, mais qu'ils sont peu enclins à le mettre en pratique. Les réponses à notre questionnaire pourraient nous inciter à penser que le cadre scolaire actuel (incluant le programme, l'évaluation et le contexte de pratique) sied plutôt bien à la représentation des finalités de l'enseignement de l'histoire des répondants. La question est de savoir si les enseignants ont adapté leurs représentations à ce qu'ils perçoivent de la réalité ou si les milieux scolaires et les instances gouvernementales se sont adaptés au discours des enseignants. Nous cherchions des éléments de réponse à cette question en interrogeant les enseignants sur leur perception de la capacité des élèves et sur les activités proposées en classe.

À propos de leur perception de la capacité des élèves à réaliser certaines actions relatives à l'apprentissage de l'histoire, les répondants ont généralement considéré que les élèves éprouaient davantage de difficulté avec les actions associées au courant postmoderne (figure 9). Face à ce constat, on peut anticiper un certain nombre de réactions. D'abord, les enseignants peuvent considérer qu'il est essentiel d'offrir davantage de soutien aux élèves en lien avec ces actions puisqu'ils ont de la difficulté à les réaliser. La figure 12 montre par contre que les enseignants allouent moins de temps aux actions associées au courant postmoderne en classe qu'aux actions associées aux courants positiviste et disciplinaire. On peut ainsi penser que les enseignants considèrent que ces actions sont

hors de portée des élèves et donc, que ce serait une perte de temps de leur consacrer plus de temps et d'énergie. Ils pourraient également considérer que la perspective postmoderne ne fait pas partie des attentes ministérielles. Enfin, il est possible que ces actions soient éloignées à ce point des représentations des enseignants à propos des finalités de l'enseignement de l'histoire qu'ils n'y accordent qu'une attention marginale, nonobstant leur évaluation des difficultés des élèves à les réaliser. Les résultats de la question sur la pensée historique, qui montrent que les items postmodernes ont été largement rejetés par les répondants, tendent à confirmer cette observation.

Lorsqu'on examine les actions associées aux courants positiviste (figures 7 et 10) et disciplinaire (figures 8 et 11), on ne remarque pas non plus de liens directs entre la perception de la capacité des élèves et la fréquence des activités. Malgré le fait que les enseignants estiment que la majorité de leurs élèves sont capables de réaliser des activités comme « Situer dans le temps et dans l'espace » et « Acquérir des connaissances », la forte majorité d'entre eux proposent « souvent » des activités en classe associées à ces actions. Cela dit, comme nous l'avons déjà mentionné, l'analyse statistique des réponses n'a pas montré de liens significatifs dans les réponses des enseignants à ce propos. Les avis des répondants n'ont pas non plus révélé de lien statistique entre le niveau scolaire des élèves les plus âgés auxquels ils enseignent et leur perception de leurs capacités ou la fréquence des activités en classe. Nous devons donc regarder ailleurs pour trouver des éléments d'explication à nos interrogations.

Ces résultats peuvent indiquer que les enseignants jugent nécessaire de passer beaucoup de temps sur « les bases ». C'est peut-être une représentation de l'apprentissage de l'histoire selon le modèle de l'empilement des connaissances qui s'exprime. Les travaux de Moisan (2011) au Québec et de Tutiaux-Guillon (2006) en France, montraient en effet que les enseignants adhérant à ce modèle considèrent que le développement d'une pensée plus complexe, historique ou critique, ne peut se faire qu'une fois que les élèves maîtrisent bien « les bases », c'est-à-dire les savoirs factuels et descriptifs.

Ces observations nous ramènent à Abric (2011b) et ses propos sur les contraintes imposées aux représentations sociales et aux pratiques sociales qui leur sont associées. Il écrit que des représentations sociales peuvent être transformées progressivement ou brutalement selon le type de résistance qui leur est opposée et la nature des contraintes imposées au noyau central d'une représentation sociale. Par exemple, une recommandation d'un collègue ou une formation ponctuelle auraient un effet limité sur la représentation d'un enseignant des finalités de l'enseignement de l'histoire puisque ce ne

sont pas des facteurs très contraignants. D'un autre côté, des prescriptions ministérielles ou l'expérience répétée de difficultés d'élèves en lien avec des opérations à poser en classe pourraient forcer un enseignant à reconsidérer des éléments du noyau central de sa représentation sociale s'il perçoit ces réalités comme à la fois irréversibles et contraires à sa façon de voir les choses.

De ce point de vue, la relation que les enseignants entretiennent avec les actions que doivent réaliser les élèves qui peuvent être étroitement associées à des éléments des prescriptions ministérielles est instructive. La figure 15 montre que les participants considèrent que la majorité des élèves a la capacité de réaliser ces actions sans aide, tandis que la figure 18 illustre le fait qu'ils proposent fréquemment des activités en classe en lien avec ces actions. Les répondants ne proposent donc pas ces actions en réaction à une difficulté identifiée chez les élèves ni à leur niveau scolaire d'ailleurs. L'analyse statistique des réponses nous indique qu'il n'y a pas non plus de lien significatif entre les représentations des enseignants des finalités de l'enseignement de l'histoire et leur appréciation des capacités des élèves ou la fréquence de ces activités en classe.

Ces constats nous mènent à formuler l'hypothèse que c'est surtout en réponse aux prescriptions ministérielles que les enseignants planifient la mise en place de ces activités en classe. Ce qui va dans le sens des conclusions d'autres études qui soulèvent notamment l'importance de la « Progression des apprentissages » et de la forme de l'examen du ministère de 4^e secondaire dans l'organisation des savoirs et des tâches demandées aux élèves (Moisan et al., 2019; Moisan et Saussez, 2019).

Conclusion

Les résultats de notre étude indiquent que les représentations des répondants à propos des finalités de l'enseignement de l'histoire sont alignées avec la pratique et avec les prescriptions ministérielles. Ces résultats ne rejoignent pas ceux de nombre d'écrits faisant plutôt état d'un décalage entre le curriculum prescrit par les institutions et celui réellement mis en application (Perrenoud, 1993). Par ailleurs, des recherches menées à propos d'enseignants d'histoire nous incitent à penser que les réformes des programmes ont eu peu d'effet sur les pratiques, notamment en ce qui concerne l'intégration d'éléments associés au développement de la pensée historique (Bouhon, 2009; Demers, 2012; Lanoix, 2015; Moisan, 2010; Moreau, 2006). Dans ces circonstances, comment tirer du sens de nos résultats ?

Considérant les limites inhérentes à toute recherche, notre premier réflexe doit être de jeter un regard critique sur notre démarche. Il est certainement possible que la liste des actions soumise aux répondants ait aiguillé involontairement ceux-ci vers des énoncés d'actions qui reprennent des termes et des formulations qui leur sont familiers, étant présents dans les documents officiels. De plus, les prescriptions ministérielles proviennent d'une variété de documents. Nous avons calqué nos énoncés sur des extraits du cadre d'évaluation (Québec, 2020, s.d.) parce que ces derniers décrivent de manière simplifiée les actions, ou « opérations intellectuelles », à évaluer. Ce format se prêtait bien à notre questionnaire. Toujours est-il que les énoncés inspirés des compétences ou des visées des programmes d'univers social semblent moins correspondre aux pratiques et finalités poursuivies par les enseignants. À tout le moins, nos données suggèrent un alignement des représentations avec une partie du curriculum formel. Rappelons également que nous avons demandé aux participants de répondre en fonction de leurs élèves les plus vieux, ce qui fait en sorte que les élèves du deuxième cycle, plus proches de la sanction en quatrième secondaire, sont surreprésentés. Néanmoins, 36,8% des élèves concernés par les réponses des participants sont en cinquième secondaire, moment du parcours en univers social où élèves et enseignants ont le plus de liberté, la sanction des études pour ce domaine d'apprentissage étant passée. Enfin, nous devons rappeler que nos données font état de pratiques déclarées uniquement et que des observations en classe révéleraient peut-être une autre réalité.

Néanmoins, nos données suggèrent que la relation qui existe entre les représentations des finalités de l'enseignement de l'histoire, les pratiques qui en découlent et les prescriptions ministérielles sont peut-être plus complexes qu'il n'y paraît. Le programme d'Histoire du Québec et du Canada (Québec, 2017) de troisième et quatrième secondaire implanté récemment à la suite d'une importante controverse à propos du programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté (Québec, 2007b) qui l'a précédé (Lanoix et Warren, 2021) a opéré un recentrage de l'enseignement de l'histoire au Québec, délaissant au moins partiellement les visées d'éducation à la citoyenneté jugées controversées par plusieurs (Éthier et al., 2017). Il se peut que, ce faisant, ce soient les prescriptions ministérielles qui se soient adaptées aux représentations des enseignants, qui se sont exprimées pendant plusieurs années sur différentes tribunes. En parallèle, il est possible que plusieurs années d'imposition d'une épreuve unique en histoire de quatrième secondaire, avec tout ce que cela implique d'uniformisation de l'évaluation des apprentissages, aient eu un effet durable sur les représentations des enseignants, ceux-ci percevant ces prescriptions comme incontournables et contraignantes, comme le suggèrent d'autres études (Moisan et al., 2019; Moisan et Saussez, 2019). Rappelons d'ailleurs que l'épreuve unique

d'histoire de quatrième secondaire a connu une évolution plus qu'un changement avec l'implantation du cours d'*Histoire du Québec et du Canada*, plusieurs critères d'évaluation étant restés les mêmes qu'à l'époque du programme précédent. Les effets de cette épreuve se font donc sentir depuis plus longtemps que ceux du plus récent programme d'études.

Il ne semble pas y avoir de lien significatif entre la perception des capacités des élèves et la fréquence des activités proposées en classe. Ce constat laisse envisager une classe d'histoire où les prescriptions ministérielles plutôt que le jugement professionnel des enseignants dictent le rythme et le contenu des apprentissages. Si un enseignant juge qu'une habileté donnée est essentielle dans l'apprentissage de l'histoire et que plusieurs de ses élèves éprouvent des difficultés à la maîtriser, il serait attendu qu'il passe plus de temps à travailler ladite habileté. Or, ce n'est pas ce que nos données révèlent. S'il s'avérait que les prescriptions ministérielles les plus proches de l'acquisition de connaissances et de méthodes « simples » sont déterminantes dans la formation des RS des finalités de l'enseignement de l'histoire et du déploiement des activités qui y sont associées en classe, on pourrait s'inquiéter des effets potentiels que cela pourrait avoir sur l'apprentissage des élèves.

Notre étude montre qu'il y a encore beaucoup à apprendre sur le lieu (physique ou symbolique) où se forment les représentations sociales des enseignants d'histoire et sur la façon dont elles prennent forme. La suite logique à notre enquête est d'aller à la rencontre des enseignants qui nous ont répondu pour les questionner davantage sur les facteurs qui règlent leurs représentations et observer les pratiques qui en découlent.

Remerciements

Cette recherche s'inscrit dans le cadre du projet « Les manuels, manuels numériques et autres matériel didactique au secondaire: usages et effets sur le développement des compétences disciplinaires. Une étude longitudinale », Marc-André Éthier (chercheur principal), CRSH Savoir, 2015-2022.

Références

Abric, J.-C. (2011a). Les représentations sociales : aspects théoriques. Dans J.-C. Abric (dir.), *Pratiques sociales et représentations* (p. 15-46). Presses universitaires de France.

- Abric, J.-C. (2011b). Pratiques sociales, représentations sociales. Dans J.-C. Abric (dir.), *Pratiques sociales et représentations* (p. 263-290). Presses universitaires de France.
- Araujo-Oliveira, A. (2012). Étude des pratiques d'enseignement de sciences humaines du primaire: le cas des futurs enseignants en contexte de formation en milieu de pratique au Québec. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 15(2), 64-96. <https://doi.org/10.7202/1018457ar>
- 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. https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_1995_num_15_1_1907
- Bouhon, M. (2009). Entre logique linéaire et logique de recherche: la conception du "fil conducteur" auprès des enseignants d'histoire du secondaire. *Diversité canadienne*, 7(1), 61-68.
- Boutonnet, V. (2015). Typologie des usages didactique des ressources didactique par des enseignants d'histoire au secondaire du Québec. *Revue canadienne de l'éducation*, 38(1), 1-24. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1926>
- Bouvier, F. (2021). Témoignage : un grand débat sur l'enseignement-apprentissage de l'histoire au Québec, 2006-2017. Dans F. Bouvier et C.-P. Courtois (dir.), *L'histoire nationale du Québec. Entre bon-ententisme et nationalisme de 1832 à nos jours* (p. 336-375). Septentrion.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné. La pensée sauvage.*
- Demers, S. (2011). *Relations entre le cadre normatif et les dimensions téléologique, épistémologique et praxéologique des pratiques d'enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté : étude multicas* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/5079/>.
- Den Heyer, K. (2011). History Education as a Disciplined « Ethic of Truths ». Dans P. Clark (dir.), *New Possibilities for the Past. Shaping History Education in Canada*. UBC Press.
- Doussot, S. (2011). *Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historique en classe*. Presses universitaires de Rennes.
- Doussot, S. (2018). *L'apprentissage de l'histoire par problématisation : enquêter sur des cas exemplaires pour développer des savoirs et des compétences critiques*. Peter Lang.
- Duquette, C. (2010). Les difficultés entourant l'apprentissage de la pensée historique chez les élèves du secondaire: la conscience historique comme piste de solution? Dans

- J.-F. Cardin, M.-A. Éthier et A. Meunier (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (p. 139-158). Éditions Multimondes.
- Éthier, M.-A., Boutonnet, V., Demers, S. et Lefrançois, D. (dir.). (2017). *Quel sens pour l'histoire? Analyse et critique du nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada*. M Éditeur.
- Flament, C. et Rouquette, M.-L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales*. Armand Colin.
- Jodelet, D. (2003). Représentations sociales: un domaine en expansion. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 47-78). Presses universitaires de France.
- Karwera, V. (2012). *La transposition didactique du concept de citoyenneté à travers des pratiques d'enseignement de l'histoire au secondaire* [thèse de doctorat, Université du Québec à Chicoutimi]. <https://archipel.uqam.ca/4987/>.
- Lanoix, A. (2015). *Finalités de l'enseignement de l'histoire et nation dans les représentations sociales des enseignants d'histoire du Québec au secondaire* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/13508>
- Lanoix, A. (2018). Représentations sociales comparées. Le regard des enseignants et des conseillers pédagogiques québécois sur les finalités de l'enseignement de l'histoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(2), 77-102. <https://doi.org/10.7202/1058113ar>.
- Lanoix, A. et Warren, J.-P. (2021). Émergence et trajectoire des controverses entourant l'enseignement de l'histoire au Québec et au Canada. Dans F. Bouvier (dir.), *L'histoire nationale au Québec, entre bon-ententisme et nationalisme, 1832-2020* (p. 315-335). Septentrion.
- Lee, P. et Shemilt, D. (2003). A scaffold, not a cage: progression and progression models in history. *Teaching History*, 113, 13-23.
- Lévesque, S. et Clark, P. (2018). Historical Thinking : Definitions and Educational Applications. Dans S. A. Metzger et L. McArthur Harris (dir.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (p. 119-148). John Wiley and Son.
- Lytard, J.-F. (1979). *La condition postmoderne*. Les éditions de minuit.
- Martineau, R. (1999a). *L'histoire à l'école, matière à penser*. L'Harmattan.
- Martineau, R. (1999b). *Les conceptions des futurs enseignants d'histoire inscrits dans les universités québécoises : un enjeu majeur de formation*. [Université du Québec à Trois-Rivières].
- Moisan, S. (2010). *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et*

- de la formation citoyenne* [thèse de doctorat, Université de Montréal].
<http://hdl.handle.net/1866/4771>.
- Moisan, S. (2011). Démocratie, individualisme et citoyenneté minimale - Représentations sociales d'enseignants d'histoire au secondaire. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et J.-F. Cardin (dir.), *Enseigner et apprendre l'histoire. Manuels, enseignants et élèves* (p. 209-238). Presses de l'Université Laval.
- Moisan, S., Brunet, M.-H. et St-Onge, A. (2019). Le récit du féminisme occidental : enjeux pour l'apprentissage de l'histoire au secondaire. *Revue d'Éducation*, 6(1), 26-35.
- Moisan, S. et Saussez, F. (2019). Pressions et expressions de normes dans les pratiques d'enseignement de l'histoire au secondaire. *Recherches en éducation*, 35, 92-109.
<https://doi.org/10.4000/ree.1327>.
- Moisan, S., Warren, J.-P., Zanazanian, P., Hirsch, S. et Maltais-Landry, A. (2020). La pluralité des expériences historiques dans le passé du Québec et du Canada. Points de vue des historiennes et historiens universitaires. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 74(1-2), 103-127. <https://doi.org/10.7202/1075497ar>
- Moreau, D. (2006). Les réformes de l'enseignement de l'histoire nationale, du rapport Parent au rapport Lacoursière. *Bulletin d'histoire politique*, 14(3), 31-52.
<https://doi.org/10.7202/1054462ar>
- Moreau, D. (2017). L'apprentissage de la pensée historique : attributions enseignantes en contexte de pratique. *McGill Journal of education*, 52(2), 471-492.
<https://doi.org/10.7202/1044476ar>
- Moreau, D. et Smith, J. (2019). Pensée historique et problématisation des apprentissages : identification de modèles dans les écrits scientifiques anglophones. *Éducation et Francophonie*, 47(2), 24-44. <https://doi.org/10.7202/1066446ar>
- Moscovici, S. (2004). *La psychanalyse son image et son public*. Presses universitaires de France. (ouvrage original publié en 1961)
- Nokes, J. (2013). *Building Students' Historical Literacies : Learning to Read and Reason with Historical Texts and Evidence*. Routledge.
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum: le formel, le réel, le caché. Dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 61-76). ESF.
- Poulin, M.-C. (2015). L'arrimage entre l'histoire et l'éducation à la citoyenneté : quels positionnements dans les journaux grand public québécois? [mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/7598>.
- Québec. (2007a). *Échelles des niveaux de compétences. Enseignement secondaire. 2e cycle*. Gouvernement du Québec.

- http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/HistoireEducCitoyennete_13-4619-06.pdf.
- Québec. (2007b). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Domaine de l'univers social. Gouvernement du Québec.
- http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_presentation-deuxieme-cycle-secondaire.pdf.
- Québec. (2009). Échelles des niveaux de compétence. Enseignement primaire. 2e cycle. Gouvernement du Québec.
- http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/ecellesduprimaire.pdf.
- Québec. (2017). Histoire du Québec et du Canada. Troisième et quatrième secondaire. Gouvernement du Québec.
- <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/secondaire/domaine-de-lunivers-social/histoire-du-quebec-et-du-canada/>
- Québec. (2020). Document d'information. Épreuve unique Histoire du Québec et du Canada. 4e année du secondaire. Juin 2020 - Juillet 2020 - Janvier 2021. Gouvernement du Québec.
- Québec. (s.d.). Cadre d'évaluation des apprentissages. Histoire du Québec et du Canada. Gouvernement du Québec.
- <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/secondaire/domaine-de-lunivers-social/histoire-du-quebec-et-du-canada/>
- Seixas, P. (2000). Schweigen! die kinder! or Does Postmodern History Have a Place in the Schools? Dans P. Stearns, P. Seixas et S. Wineburg (dir.), *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives* (p. 19-37). New York University Press.
- Seixas, P. et Morton, T. (2013). *Les six concepts de la pensée historique*. Modulo.
- Tutiaux-Guillon, N. (2006). L'enseignement de l'histoire en France : les pratiques de classe. Dans *Worldwide teaching of history. L'enseignement de l'histoire dans le monde*, Tutzing, Allemagne.
- van Hover, S. et Yeager, E. (2007). "I Want to Use my Subject Matter to ...": The Role of Purpose in one U.S. Secondary History Teacher's Instructional Decision Making. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 670-690.
- VanSledright, B. (1996). Closing the Gap Between School and Disciplinary History? Historian as High School History Teacher. *Advances in Research on Teaching*, 6, 257-290. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2970>

- Wineburg, 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. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.1.73>
- Yelle, F. et Déry, C. (2017). L’histoire et la pensée historique. Dans M.-A. Éthier, V. Boutonnet, S. Demers et D. Lefrançois (dir.), *Quel sens pour l’histoire? Analyses critiques du nouveau programme d’Histoire du Québec et du Canada* (p. 15-47). M Éditeur.