

# L'impact des représentations sociales de l'enseignement de l'histoire et de ses finalités sur les pratiques des enseignant-e-s au Québec : recherche exploratoire

## The impact of social representations in history teaching and its purposes on the practices of teaching staff in Quebec

## El impacto de las representaciones sociales sobre la enseñanza de la historia y sus finalidades sobre las prácticas del personal docente en Quebec

Jean-Louis Jadouille

Volume 46, Number 3, 2020

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1075991ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1075991ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Jadouille, J.-L. (2020). L'impact des représentations sociales de l'enseignement de l'histoire et de ses finalités sur les pratiques des enseignant-e-s au Québec : recherche exploratoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(3), 148–173.  
<https://doi.org/10.7202/1075991ar>

Article abstract

This multicase study focuses on the observed practices of five history teachers and their representations of the teaching of their discipline and its goals. First, it suggests an enriched picture of the goals attributed by history teachers in Quebec by highlighting three profiles: multi-purpose goals, intellectual and practical. Second, it invites us to question the generally accepted observation about the predominance of “magistrocentric” practices in Quebec. According to our observations, three out of five teachers develop practices related to research or inquiry learning. This study also shows the existence of gaps between the reference paradigms that mark teachers' representations of the teaching of history and the observed practices. If these representations are therefore not very predictive of teaching practices, our study suggests that the goals assigned to history teaching are better predictors of practices.

## **L'impact des représentations sociales de l'enseignement de l'histoire et de ses finalités sur les pratiques des enseignant·e·s au Québec : recherche exploratoire**



**Jean-Louis Jadouille**  
Professeur  
Université TELUQ

**RÉSUMÉ**—Cette étude multicas porte sur les pratiques observées de cinq enseignant·e·s d'histoire et leurs représentations de l'enseignement de leur discipline et de ses finalités. Elle suggère un tableau enrichi des finalités attribuées par les enseignant·e·s d'histoire du Québec en mettant en évidence trois profils : polyvalent, intellectuel et pratique. Elle invite à remettre en question le constat généralement admis à propos de la prédominance des pratiques magistrocentrées au Québec. Selon nos observations, trois enseignants sur cinq développent des pratiques qui relèvent de l'apprentissage-recherche. Cette étude montre également l'existence d'écarts entre les paradigmes de référence qui marquent les représentations et les pratiques observées. Les finalités assignées à l'enseignement de l'histoire semblent de meilleurs prédicteurs des pratiques.

**MOTS-CLÉS**—didactique de l'histoire, finalités, représentations sociales, pratiques d'enseignement, paradigme pédagogique.

### **1. Cadre problématique**

Au Québec, l'affirmation suivante suscite un large consensus : « le paradigme de l'enseignement qui semble encore dominant en classe d'histoire est [...] celui d'un enseignant qui transmet le savoir à apprendre à des élèves qui [...] sont trop rarement (voire jamais) confrontés à des activités qui intègrent une démarche historique d'enquête et de critique » (Martel, 2018, p. 33). À l'échelle européenne, l'enquête *Youth and history* avait également reconnu la prédominance de pratiques articulées autour du récit de l'enseignant·e et de la lecture du manuel (Von Borries, 2000). En France, les recherches suggèrent la prédominance du cours magistral dialogué (Audigier, Crémieux et Mousseau, 1996 ; Cardin et Tutiaux-Guillon, 2007 ; Doussot, 2011 ; Lautier et Allieu-Mary, 2008 ; Le Marec, Doussot et Vézier, 2009 ; Tutiaux-Guillon, 2008). Aux États-Unis, l'enseignement de l'histoire privilégie le recours au

manuel qui constitue le véhicule d'un récit réputé autorisé (De La Paz, 2005, 2012 ; Reisman, 2011 ; Rosenzweig, 2000 ; Vansledright, 2011 ; Vansledright et Kelly, 1998).

Ce diagnostic relatif aux pratiques d'enseignement en histoire au Québec, déjà formulé au tournant des années 1990-2000 (Charland, 2003 ; Martineau, 1997), a été confirmé durant cette dernière décennie par quelques recherches empiriques.

En 2011, dans son étude de cas auprès de neuf enseignant·e·s du 2<sup>e</sup> cycle du secondaire, Demers (2011, 2019) a mis en évidence la prédominance d'un mode de diffusion des connaissances de type transmissif. Trois enseignant·e·s se distinguaient par l'organisation d'activités plus complexes, de nature interprétative, encadrées dans un dispositif transmissif. Ces différences étaient principalement imputées à leurs croyances épistémologiques et aux finalités assignées à leur enseignement. En 2012, au terme d'une étude sur les pratiques d'éducation à la citoyenneté de six enseignant·e·s d'histoire au 1<sup>er</sup> cycle du secondaire, Karwera (2012) soulignait le recours majoritaire au récit et à des exercices de repérage d'informations. L'année suivante, dans son étude sur les pratiques d'usage de manuels scolaires par neuf enseignant·e·s d'histoire du secondaire, Boutonnet (2013) concluait que les activités proposées se limitaient le plus souvent au simple repérage d'informations.

Boutonnet (2013, 2019) révélait aussi un écart entre les pratiques déclarées et effectives. Il expliquait cet écart par les « représentations divergentes de l'enseignement de l'histoire » (Boutonnet, 2015, p. 16) du personnel enseignant et des variables de contexte (contraintes de travail, manque de temps, programme, perceptions des élèves). De même, Karwera (2012) avait relevé, pour quatre des six enseignant·e·s, des écarts entre « les convictions personnelles de chaque enseignant, en lien avec la citoyenneté » (p. 211) et leurs pratiques effectives d'éducation à la citoyenneté. Il expliquait ces écarts par la vision que l'enseignant·e a de ses élèves en salle de classe, « leur composition ethnoculturelle ainsi que leur bagage culturel [...], leurs réactions anticipées et l'appréciation de leur niveau de maturité [...] » (p. 237).

Ces trois études sur les pratiques effectives du personnel enseignant, menées au Québec au cours des dix dernières années, tendent donc à montrer que l'enseignement de l'histoire demeure axé sur la transmission ou la découverte d'un récit. Toutefois, Boutonnet (2013) et Karwera (2012) analysent les pratiques sous un angle particulier : l'usage du manuel scolaire ou le recours aux activités d'éducation citoyenne ; seule Demers (2011, 2019) s'est intéressée à des séances régulières d'enseignement de l'histoire en les analysant sans un angle d'approche particulier.

De plus, ces études font ressortir les écarts entre, d'une part, les pratiques déclarées et effectives et, d'autre part, les représentations et les pratiques effectives. Ces écarts sont attribués à un ensemble de variables ; certaines renvoient aux multiples contraintes temporelles, matérielles, organisationnelles, normatives et humaines qui pèsent sur le personnel enseignant ; d'autres à des « représentations divergentes » ou à des « convictions personnelles ». Si les premières variables semblent assez circonscrites (temps disponible, matériel éducatif, organisation de l'établissement scolaire, programme, connaissances et attitudes des élèves, etc.), les secondes demeurent floues, mises à part les croyances épistémologiques et les finalités que Demers (2011, 2019) documente comme explicatives des pratiques.

Ces travaux nous amènent donc à nous interroger en considérant différentes directions. Leur nombre réduit invite à mettre à l'épreuve le diagnostic de la prédominance des pratiques d'enseignement magistrocentrées en classe d'histoire au Québec. De plus, il convient de vérifier si les écarts mentionnés précédemment, mis en évidence par les études, peuvent être observés quand on évalue les pratiques d'enseignement effectives, courantes ou régulières du personnel enseignant et qu'on les rapproche de leurs représentations de l'enseignement-apprentissage. Ces représentations n'ont en effet pas été prises en compte, au contraire des croyances épistémologiques. La question de l'écart entre les pratiques d'enseignement effectives et les finalités que poursuit le personnel enseignant mérite aussi d'être approfondie.

Cette étude vise à analyser les finalités que cinq enseignant·e·s québécois·es d'histoire assignent à l'enseignement de cette discipline, leurs représentations de l'enseignement-apprentissage de l'histoire au secondaire et leurs pratiques d'enseignement. Cette recherche exploratoire analyse dans quelle mesure ces finalités, représentations et pratiques convergent.

## **2. Cadre théorique**

### **2.1 Les finalités de l'enseignement de l'histoire**

Même si le concept de finalité est polysémique, il est en général utilisé pour définir le niveau le plus élevé dans la pyramide des intentions censées ordonner l'action éducative. Une finalité consiste en un « énoncé de principe indiquant l'orientation générale de la philosophie, des conceptions et des valeurs d'un ensemble de personnes, de ressources et d'activités » (Legendre, 1993, p. 612). Dans la sphère éducative, les finalités sont énoncées par le pouvoir politique, les responsables des programmes, mais aussi le personnel enseignant.

On peut distinguer quatre ordres de finalité pour l'histoire (Audigier, 1997 ; Jadoulle, 2015b). Le premier est d'ordre culturel. La transmission culturelle constitue la raison même de

l'école (Forquin, 1989) dont la mission première est d'incorporer la nouvelle génération à un héritage culturel. Cette « culture » peut se définir comme « un patrimoine de connaissances et de compétences, d'institutions, de valeurs et de symboles constitué au fil des générations et caractéristique d'une communauté humaine [...] » (p. 10).

À partir des années 1960-1970, les textes officiels ont également mis en avant une deuxième finalité, intellectuelle cette fois. L'enseignement de l'histoire devait dorénavant développer des savoir-faire. Constitutifs de la méthode historique, ces savoir-faire sont censés être les vecteurs du développement de l'analyse, de la synthèse ou de l'esprit critique. Les travaux sur la pensée historique (Seixas, 1996, 2000 ; Seixas et Morton, 2012 ; Seixas et Peck, 2004, Wineburg, 2000, 2001) ont contribué à renforcer ces finalités intellectuelles. Elles se justifient aussi au regard d'un troisième ordre de finalité, la finalité citoyenne.

À la fin des années 1960, le projet d'ordonner l'enseignement de l'histoire pour la formation de la·du citoyen·ne est revenu au-devant des instructions officielles, mais pas sur le mode civique qui prévalait jusqu'à la Deuxième Guerre mondiale, puisque la·le citoyen·ne qu'il s'agit de former est désormais défini·e comme éclairé·e et critique. Cette finalité citoyenne va de pair avec le projet d'amener les élèves à comprendre le présent par l'étude du passé (Jadoulle, 2015b).

Enfin, Audigier (1997) a mis en exergue un quatrième type de finalités dites pratiques, car, même si « à l'école, nous ne formons ni des historiens, ni des géographes, ni des juristes ou des hommes politiques » (p. 17), « [...] il faut quand même pouvoir dire que les savoirs scolaires servent à quelque chose dans la vie sociale et professionnelle » (Audigier, 1995, p. 67).

Mais dans quelle mesure ces finalités sont-elles partagées par le personnel enseignant ? D'après Lanoix (2015, 2019), les enseignant·e·s d'histoire du Québec peuvent être réparti·e·s en deux groupes. Le premier est qualifié de patrimonial : il met l'accent sur des finalités qui valorisent la mémoire et le patrimoine historiques québécois. Les personnes affiliées à ce groupe adhèrent à trois finalités à valeur patrimoniale : 1) faire aimer l'histoire du Québec ; 2) transmettre la mémoire collective québécoise ; 3) donner une culture générale sur l'histoire. Cette insistance sur l'histoire, la mémoire et la culture québécoises ne les empêche pas de vouloir amener les élèves à comprendre la société actuelle. Ces deux dernières finalités (donner une culture générale sur l'histoire et comprendre la société actuelle) sont partagées par les enseignant·e·s du deuxième groupe. Le deuxième groupe insiste aussi sur l'importance de préparer à l'épreuve ministérielle de 4<sup>e</sup> secondaire et de développer les compétences prescrites

par le programme. Si ces personnes partagent deux finalités avec les personnes du groupe patrimonial, elles ont aussi des finalités distinctes : Lanoix (2015) les qualifie de polyvalentes. Les finalités des deux groupes sont présentées à la figure 1.

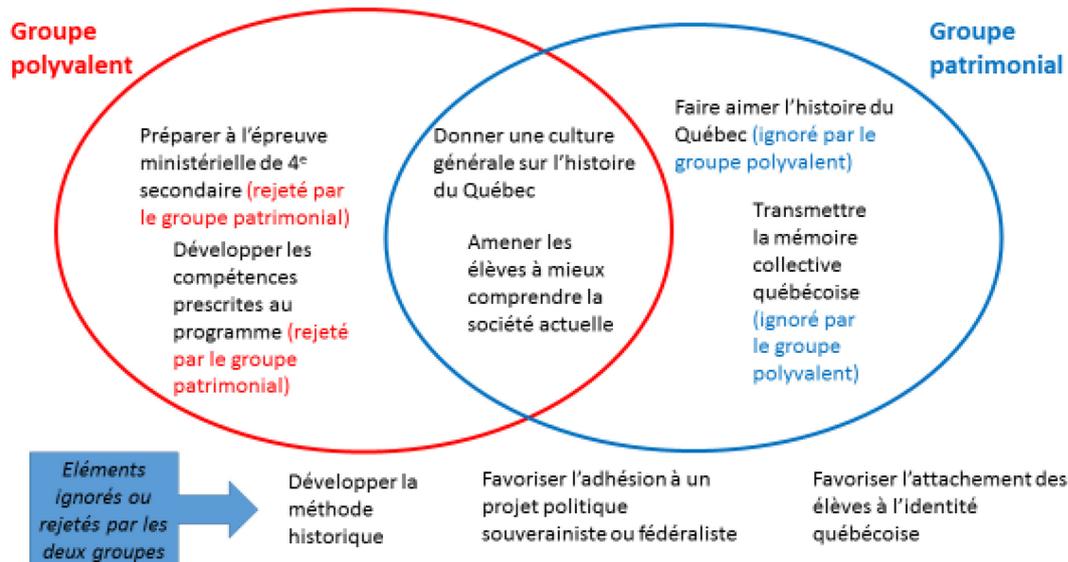


Figure 1. Les finalités de l'enseignement de l'histoire aux yeux du personnel enseignant québécois (schéma réalisé par Jadouille d'après Lanoix, 2015)

Les résultats de cette étude ont servi de cadre théorique pour cerner les finalités que les cinq participant·e·s à notre étude attribuent à l'enseignement de l'histoire.

## 2.2 Les représentations de l'enseignement-apprentissage de l'histoire

### 2.2.1 Des représentations collectives aux représentations sociales

Forgé dans les premières décennies du 20<sup>e</sup> siècle par Durkheim, Freud, Lévy-Bruhl et Piaget, le concept de représentation collective a été remis en lumière par Moscovici (1989) au début des années 1960 sous une appellation nouvelle, celle de représentation sociale. Ce dernier adjectif reflète l'élaboration progressive des représentations au gré des interactions sociales. Pour Jodelet (1989), la représentation sociale est « 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 » (p. 36). Pour Abric (1994a), une représentation sociale est « une vision fonctionnelle du monde, qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité, à travers son propre système de référence, donc de s'y adapter, de s'y définir une place » (p. 13). Une représentation sociale est constituée d'un

noyau central composé de contenus qui en déterminent la signification, l'organisation et en assurent la stabilité. La représentation comporte aussi des éléments périphériques. Ils permettent notamment au sujet d'adapter ses comportements en fonction des réalités contextuelles, et ce, sans modifier en profondeur le noyau de la représentation (Abric, 1994b, 2003).

### 2.2.2 Représentations et paradigmes de l'enseignement-apprentissage de l'histoire

Les représentations sociales étant « historiquement et socialement produites » (Flament et Rouquette, 2003, p. 13), le choix de ce concept présuppose que notre objet d'étude, à savoir l'enseignement-apprentissage de l'histoire, est le fruit d'une construction sociale partagée par le personnel enseignant. Cette hypothèse a été confirmée par Bouhon (2009) qui a montré que les principaux paradigmes de l'enseignement-apprentissage de l'histoire proposés au personnel enseignant en Belgique francophone depuis le milieu du 20<sup>e</sup> siècle – l'exposé-récit, le discours-découverte et l'apprentissage-recherche – constituent des instances de référence actives sur le plan des représentations sociales des enseignant·e·s belges et luxembourgeois·es d'histoire qui héritent de ces paradigmes institués.

La présence de ces trois paradigmes en contexte québécois (Cardin, 2014 ; Jadouille, 2015b ; Martineau, 2010 ; Stan, 2017) nous a conduit à les intégrer dans le cadre théorique de notre étude. Ainsi, nous pouvons vérifier dans quelle mesure les représentations sociales des enseignant·e·s d'histoire du Québec sont tributaires de ces paradigmes.

Le premier paradigme – l'exposé-récit – se fonde sur une logique de transmission de connaissances orientée vers la maîtrise de connaissances déclaratives. Le document se voit attribuer un rôle essentiellement illustratif, en appui du récit de l'enseignant·e.

Le deuxième paradigme – le discours-découverte – est orienté par le projet de faire découvrir de façon guidée et active le discours de l'enseignant·e : il n'est plus transmis, mais découvert par les élèves, à partir de l'analyse de documents. L'enseignement est orienté vers la maîtrise de savoirs déclaratifs, mais aussi de connaissances procédurales.

Dans le troisième paradigme – l'apprentissage-recherche –, l'enseignant·e invite l'élève à s'engager dans une démarche d'investigation : à partir d'une phase de problématisation, l'élève enquête pour élaborer, intégrer et transférer ses connaissances. L'enseignant·e souhaite développer des savoirs déclaratifs et procéduraux, mais aussi des compétences. Les documents, fréquemment associés en corpus, constituent, plus encore que dans le cadre du discours-découverte, les matériaux premiers de l'apprentissage.

D'un paradigme à l'autre, le rôle de l'enseignant·e et celui de l'élève diffèrent donc sensiblement. Dans l'exposé-récit, l'enseignant·e sélectionne les savoirs, les organise et les transmet aux élèves. Dans le discours-découverte, l'enseignant·e sélectionne et organise toujours les savoirs à transmettre, mais en planifie la découverte au moyen de documents. Dans l'apprentissage-recherche, l'enseignant·e ne se présente plus comme la personne qui détient le savoir, mais comme le trait d'union entre le savoir et l'élève. Son travail consiste à encadrer les élèves dans une démarche de problématisation, d'enquête et de transfert. Le rôle de l'apprenant·e est donc aussi sensiblement modifié. Dans l'exposé-récit et le discours-découverte, l'élève doit assimiler, comprendre, mémoriser et restituer le savoir. Toutefois, ce dernier paradigme, qui s'inscrit dans une dynamique de découverte du savoir, suppose en outre que l'élève apprenne à analyser des documents. Dans la dynamique de l'apprentissage-recherche, le rôle attendu de l'élève est toujours de comprendre, mémoriser, restituer les connaissances déclaratives et exercer les connaissances procédurales, mais aussi de problématiser, de construire ses connaissances comme des réponses à des questions de recherche et de les transférer dans des situations d'apprentissage nouvelles.

Les représentations des modalités d'enseignement-apprentissage de l'histoire des participant·e·s à cette étude ainsi que leurs pratiques ont été analysées à partir de cet éclairage théorique. Le cadre théorique que nous avons choisi se rapproche de ceux de Lenoir (2014) et de Rey (2001), mais s'en distingue du fait qu'il est spécifique à l'enseignement-apprentissage de l'histoire. Il se démarque en outre de la typologie utilisée par Demers (2011, 2019), à la suite de Maggioni, Vansledright et Alexander (2009), du fait qu'il met l'accent sur les dimensions didactiques et pédagogiques.

### **2.3 Les pratiques d'enseignement de l'histoire**

La pratique enseignante peut se définir comme « l'ensemble des gestes et discours de l'enseignant en classe, mais aussi dans toutes les autres situations en relation avec son action professionnelle » (Lenoir, 2014, p. 212). La présente étude a trait au champ plus restreint des pratiques d'enseignement constituées d'un ensemble « d'activités opératoires (des activités d'enseignement-apprentissage) agissant en tant que médiations sur un rapport d'objectivation (le processus d'apprentissage) qui s'établit entre le sujet apprenant et des objets de savoir » (p. 212). Ces pratiques dépassent donc l'activité que l'enseignant·e dirige en classe ou en phase interactive (Altet, 2002 ; Bru, 2001) ; elles englobent, en amont, les activités de planification en phase préactive et, en aval, les activités d'autoévaluation en phase postactive (Bru, 2001 ;

Lessard et Tardif, 1999). Dans le cadre de cette étude, seules les pratiques d'enseignement en phase interactive ont été analysées, et ce, à partir des trois paradigmes de l'enseignement-apprentissage de l'histoire définis précédemment. En effet, puisqu'il s'agissait d'observer les écarts possibles entre les représentations et les pratiques d'enseignement de l'histoire, il était nécessaire de s'appuyer sur le même cadre théorique.

### 3. Dispositif de recherche

Cinq enseignant·e·s (deux femmes et trois hommes) d'histoire en première (n = 1), troisième (n = 3) et quatrième (n = 1) années du secondaire ont pris part à notre étude multicas. Cumulant entre 10 et 22 ans d'expérience, ces participant·e·s sont titulaires d'un baccalauréat en enseignement (3), d'un baccalauréat en histoire auquel s'ajoute un brevet d'enseignement (1) ou une maîtrise en enseignement (1). Leur lieu de travail est Montréal (1), l'Estrie (1), la ville de Québec (1) ou la région Chaudière-Appalaches (2). Il s'agit donc d'un échantillon de convenance non aléatoire, non représentatif de la population du corps enseignant d'histoire de la province du Québec.

La collecte des données a eu lieu en novembre 2018 au moyen de trois types d'outils : un questionnaire en ligne, l'observation d'une séance d'enseignement (1 h 15, au choix des participant·e·s) et des entretiens réalisés en phase postactive, juste après la séance observée. Nous avons fait savoir que nous voulions observer une séance régulière et non une séance proposant un contenu ou une activité sortant de l'ordinaire. Comme expliqué dans notre problématique, l'objectif était de disposer d'un matériel le plus à même de nous renseigner sur les pratiques d'enseignement courantes. Les cinq enseignant·e·s ont confirmé que la leçon observée était bien représentative de leur pratique régulière. Notons que la maquette-horaire officielle attribue aux programmes (obligatoires) d'études de l'histoire 75 heures par année, en première et en deuxième années du secondaire, et 100 heures par année, en troisième et en quatrième années.

Le questionnaire en ligne visait à cerner les finalités que les enseignant·e·s attribuent à l'histoire comme discipline scolaire et leurs représentations de son enseignement-apprentissage. Nous avons utilisé l'outil de recueil de données conçu par Lanoix (2015) pour les questions relatives aux finalités ; nous avons créé le questionnaire relatif aux représentations. Les affirmations étaient associées en triade. Les enseignant·e·s devaient répondre à la question suivante : « [p]our chaque triade (1 à 11), sélectionnez l'affirmation avec laquelle vous êtes le plus en accord et celle avec laquelle vous êtes le plus en désaccord ». Ce

type de questionnaire, dit de caractérisation (Vergès, 2001), constitue un outil typique des recherches sur les représentations sociales. Il est censé mettre en lumière le noyau central de la représentation par le calcul de la fréquence des éléments choisis. Le tableau 1 présente le questionnaire de caractérisation que nous avons élaboré.

Tableau 1  
Questionnaire relatif aux représentations de l'enseignement-apprentissage de l'histoire

1A. Pour moi, la finalité la plus importante de l'enseignement de l'histoire est de doter les élèves d'une culture générale ou d'un bagage de savoirs au sujet de nos racines qui leur permettront de comprendre le présent.	1B. Pour moi, la finalité la plus importante de l'enseignement de l'histoire est de développer chez les élèves le mode de pensée propre à l'historien et qui leur permettra de comprendre le présent.	1C. Pour moi, la finalité la plus importante de l'enseignement de l'histoire est d'apprendre aux élèves des savoirs et des savoir-faire à caractère historique qui leur permettront de comprendre le présent.
2A. Quand je conçois une séquence d'enseignement, mon objectif principal est que mes élèves soient capables de faire appel à des savoirs (faits, concepts) et des savoir-faire préalablement appris pour interpréter une situation historique.	2B. Quand je conçois une séquence d'enseignement, mon objectif principal est que mes élèves découvrent les faits et les concepts essentiels et développent des savoir-faire relatifs à l'analyse de documents.	2C. Quand je conçois une séquence d'enseignement, mon objectif principal est que mes élèves assimilent bien les faits et les concepts essentiels.
3A. Pour moi, un élève compétent en histoire est un élève qui a bien compris les concepts essentiels ainsi que les faits historiques et leur enchaînement.	3B. Pour moi, un élève compétent en histoire est un élève qui a bien compris les concepts essentiels ainsi que l'enchaînement des faits historiques et est capable d'analyser de façon critique des sources primaires.	3C. Pour moi, un élève compétent en histoire est un élève qui a bien compris les concepts essentiels ainsi que l'enchaînement des faits historiques et est capable de s'en servir pour comprendre une situation historique à partir de l'analyse de sources primaires.

<p>4A. Quand j'évalue mes élèves, mon objectif principal est de vérifier s'ils sont capables de reconnaître dans des documents les faits et les concepts historiques qu'ils ont préalablement découverts.</p>	<p>4B. Quand j'évalue mes élèves, mon objectif principal est de vérifier s'ils sont capables de se servir des faits et des concepts historiques qu'ils ont préalablement appris pour comprendre une situation historique.</p>	<p>4C. Quand j'évalue mes élèves, mon objectif principal est de vérifier s'ils ont bien mémorisé et compris les faits et les concepts historiques.</p>
<p>5A. Pour que les élèves apprennent l'histoire, il faut veiller à expliquer clairement et de manière structurée, les principaux faits et concepts en veillant à bien montrer les liens entre eux.</p>	<p>5B. Pour que les élèves apprennent l'histoire, il faut les amener à se poser des questions à propos des faits et des concepts à apprendre, puis leur permettre de les découvrir en répondant aux questions qu'ils se sont posées.</p>	<p>5C. Pour que les élèves apprennent l'histoire, il faut proposer aux élèves des activités qui leur permettront de découvrir de façon claire les principaux faits et concepts et les liens entre eux.</p>
<p>6A. Quand j'enseigne, je questionne les élèves et je leur demande de réaliser des tâches afin de leur permettre de découvrir, à partir des documents, les faits et concepts à apprendre et de développer des savoir-faire.</p>	<p>6B. Quand j'enseigne, je questionne les élèves et je leur demande de réaliser des tâches afin de leur permettre de se poser des questions et de rechercher des éléments de réponse.</p>	<p>6C. Quand j'enseigne, je questionne les élèves pour m'assurer qu'ils ont bien compris les explications données et prennent connaissance de la matière.</p>
<p>7A. Pour garantir aux élèves un cadre propice à l'apprentissage, je veille en priorité à ce que tous soient bien attentifs et à l'écoute des questions que je leur adresse et des réponses qu'ils doivent retenir.</p>	<p>7B. Pour garantir aux élèves un cadre propice à l'apprentissage, je veille en priorité à ce que tous soient bien attentifs et à l'écoute de mes explications.</p>	<p>7C. Pour garantir aux élèves un cadre propice à l'apprentissage, je veille en priorité à ce que tous soient bien attentifs et à l'écoute des connaissances que les autres élèves développent et à l'échange entre eux et avec moi.</p>
<p>8A. Durant une séquence d'enseignement, j'attends des élèves qu'ils comprennent la synthèse des connaissances que j'ai établie.</p>	<p>8B. Durant une séquence d'enseignement, j'attends des élèves qu'ils élaborent entre eux et avec moi la synthèse des connaissances à apprendre.</p>	<p>8C. Durant une séquence d'enseignement, j'attends des élèves qu'ils découvrent pas à pas la synthèse des connaissances que j'ai établie.</p>

9A. Quand j'enseigne, j'attends des élèves qu'ils soient actifs, c'est-à-dire qu'ils répondent aux questions qui leur sont posées lors des analyses de documents et découvrent ainsi les connaissances à apprendre au fur et à mesure de la séquence.	9B. Quand j'enseigne, j'attends des élèves qu'ils soient actifs, c'est-à-dire qu'ils cherchent des informations afin d'élaborer, individuellement ou collectivement, une réponse aux questions qu'ils se sont posées.	9C. Quand j'enseigne, j'attends des élèves qu'ils soient actifs, c'est-à-dire qu'ils interviennent à propos des explications données pour répondre à mes questions, m'interroger sur les points qu'ils n'auraient pas compris.
10A. Au début d'une séquence d'enseignement, il est important de susciter l'intérêt des élèves, de montrer le sens de ce qu'ils vont devoir apprendre pour qu'ils puissent élaborer la problématique qu'ils auront à résoudre pour apprendre les faits et concepts essentiels.	10B. Au début d'une séquence d'enseignement, il est important de susciter l'intérêt des élèves, de montrer le sens de ce qu'ils vont devoir apprendre pour qu'ils puissent s'engager dans l'analyse des documents qui leur permettront de découvrir les faits et concepts essentiels.	10C. Au début d'une séquence d'enseignement, il est important de susciter l'intérêt des élèves, de montrer le sens de ce qu'ils vont devoir apprendre pour qu'ils puissent s'impliquer dans la compréhension des faits et des concepts qui vont leur être exposés.
11A. Pour que les élèves comprennent une situation historique, le plus efficace est que les élèves découvrent pas à pas la chronologie des événements et les liens de cause à effet.	11B. Pour que les élèves comprennent une situation historique, le plus efficace est que l'enseignant leur présente pas à pas la chronologie des événements et les liens de cause à effet.	11C. Pour que les élèves comprennent une situation historique, le plus efficace est que les élèves construisent une chronologie qui met en évidence les liens de cause à effet.

Une fois le questionnaire rempli, chaque enseignant-e nous a invité à observer une séance, de manière non participante. Le recours à la vidéoscopie nous a permis de dresser un synopsis (Blaser, 2009 ; Schneuwly, Dolz et Ronveaux, 2006) qui rend compte des phases constitutives de chaque séance, du ou des types d'objets enseignés, leurs modes d'enseignement, la-le ou les acteur-ric-e-s, le rôle de l'enseignant-e, le rôle des élèves, la présence et la fonction des documents. Le tableau 2 montre la grille que nous avons utilisée, laquelle dérive directement de notre cadre théorique.

Tableau 2

Grille d'analyse des synopsis (ER : exposé-récit ; DD : discours-découverte ; AR : apprentissage-recherche)

Paradigme	Objet	Mode d'appropriation	Acteur·rice·s	Rôle de l'enseignant·e	Rôle de l'élève	Fonction du document
ER	Savoir	Transmission	Enseignant·e	Transmettre	Récepteur·rice	Absence
						Illustration
DD	Savoir-faire	Découverte	Enseignant·e et élèves	Faire découvrir	Acteur·rice d'une démarche guidée	Soutien à la découverte
AR	Compétence	Investigation	Élèves	Favoriser l'investigation	Auteur·e d'une démarche d'investigation	En corpus

Après chaque séance, nous avons mené un entretien semi-dirigé avec chaque participant·e. Nous invitons chaque enseignant·e à s'exprimer tout d'abord sur le caractère régulier de la séance. Ensuite, nous l'interrogeons sur deux ou trois moments de la séance, de façon à les documenter davantage dans la perspective de la construction du synopsis. Enfin, le chercheur interrogeait l'enseignant·e à propos du sens accordé à certains choix d'items dans le questionnaire afin de mieux trianguler les données relatives aux finalités déclarées, aux représentations, aux pratiques observées, et celles venant des entretiens avec les enseignant·e·s. Dans le cadre de cet article, les entretiens n'ont pas pu faire l'objet d'un examen approfondi : seuls deux d'entre eux ont été exploités ponctuellement.

#### 4. Les résultats

##### 4.1 Quelles finalités le personnel enseignant attribue-t-il à l'enseignement de l'histoire ?

Quatre enseignant·e·s sur cinq ont choisi la finalité *comprendre la société actuelle* en répondant au questionnaire, sauf Virginie<sup>1</sup> qui, pourtant, poursuit cette finalité, lorsqu'interrogée durant l'entretien. Il s'agit d'une finalité citoyenne. Mais, autour de ce consensus, des différences apparaissent.

Aucune des cinq personnes de l'étude ne s'affilie au profil patrimonial de Lanoix. Par contre, les vues exprimées par Albert et Étienne correspondent à celles du groupe polyvalent. Ils ont choisi deux finalités qui font partie du noyau commun aux deux groupes, patrimonial et

<sup>1</sup> Pour assurer l'anonymat des participant·e·s, tous les prénoms sont fictifs.

polyvalent (*développer la culture historique des élèves et comprendre la société actuelle*). Ils ont délaissé les finalités propres au groupe patrimonial (comme *développer la mémoire du Québec* ou *faire aimer l'histoire du Québec*), pour privilégier une troisième finalité qui renvoie au projet de *développer la maîtrise de compétences* ou de *la méthode historique*. Puisqu'ils ont associé des finalités patrimoniales et intellectuelles, ils appartiennent donc au groupe dit polyvalent.

Marcel, quant à lui, a choisi une finalité commune aux deux groupes (*comprendre la société actuelle*), une finalité typique du groupe polyvalent (*développer la maîtrise des compétences en histoire*) ainsi que la finalité *développer la méthode historique* ; or, cette dernière a été ignorée par les deux groupes mis en évidence par Lanoix. En ne choisissant aucune finalité à connotation patrimoniale, Marcel se distingue d'Albert et Étienne par le choix de finalités d'ordre intellectuel. Nous faisons l'hypothèse que Marcel est représentatif d'un troisième groupe, ni patrimonial ni polyvalent, que nous qualifions d'intellectuel. Virginie semble également s'affilier à ce groupe. Elle fait le choix de deux finalités d'ordre intellectuel (*développer la maîtrise des compétences* et *développer la méthode historique*). Elle choisit aussi une finalité qui pourrait être considérée comme « patrimoniale » : *aimer l'histoire du Québec*. Toutefois, lors de l'entretien, elle explique que son désir de montrer aux élèves l'utilité de l'histoire pour comprendre la société et le monde actuels lui fait poursuivre cette finalité qu'elle était pourtant la seule à ne pas choisir. Selon l'enseignante, son choix rejoint la finalité *comprendre la société actuelle*, commune aux quatre autres personnes de l'étude.

Catherine est peut-être représentative d'un quatrième groupe que nous avons dénommé « pratique » en référence aux finalités pratiques de l'histoire enseignée. Ainsi, elle est la seule à choisir comme finalité le projet d'amener les élèves à *réussir l'épreuve ministérielle de 4<sup>e</sup> secondaire*. Par contre, elle partage avec les autres participants à l'étude le souhait d'aider les élèves à *comprendre la société actuelle*, un but utilitaire en soi. Elle a également choisi la finalité *faire aimer l'histoire*. Notre entretien avec elle nous a permis de constater que cette intention manifeste son désir que les élèves aiment apprendre l'histoire.

Par rapport à la typologie de Lanoix, aucune des personnes que nous avons interrogées ne s'affilie donc au groupe dit patrimonial. Deux adhèrent au groupe polyvalent tandis que les trois autres semblent appartenir à deux groupes distincts que nous avons qualifiés respectivement intellectuel et pratique.

## 4.2 Quelles sont les représentations de l'enseignement-apprentissage de l'histoire ?

Le tableau 3 présente le nombre d'items afférents aux trois paradigmes qui ont été choisis ou rejetés par le personnel enseignant à l'étude.

Tableau 3

Les représentations de l'enseignement-apprentissage de l'histoire : nombre d'items afférents aux paradigmes choisis ou rejetés par les enseignant-e-s (ER : exposé-récit ; DD : discours-découverte ; AR : apprentissage-recherche)

	Items choisis			Items rejetés			Inférence au sujet de la représentation de référence de l'enseignant.e
	ER	DD	AR	ER	DD	AR	
<b>ALBERT</b>	10	6	3	5	8	6	ER
<b>ÉTIENNE</b>	4	5	10	9	4	6	AR
<b>MARCEL</b>	6	7	6	9	4	6	DD
<b>VIRGINIE</b>	1	11	6	11	2	6	DD
<b>CATHERINE</b>	3	8	8	13	2	4	DD
<b>TOTAUX</b>	24	37	33	47	20	28	

De façon générale, les items choisis relèvent en majorité du discours-découverte (37). Toutefois, les personnes ayant participé à notre étude ont choisi aussi un grand nombre d'items propres à l'apprentissage-recherche (33). Lorsqu'elles s'affilient surtout à ces paradigmes, il semble qu'elles rejettent de façon cohérente les finalités typiques de l'exposé-récit (47).

Au vu de ces tendances, Albert semble faire exception. Il choisit en priorité des items qui relèvent de l'exposé-récit (10). Il rejette toutefois davantage les items du discours-découverte (8) que de l'apprentissage-recherche (6) alors que ce dernier modèle est, sur le plan théorique, le plus éloigné de celui auquel il s'affilie. Son profil se distingue donc assez nettement de celui d'Étienne, lequel a choisi des items qui relèvent de l'apprentissage-recherche (10) ; en conséquence, il rejette les items typiques de l'exposé-récit (9). Bien que ces deux enseignants aient un profil semblable et dit polyvalent sur le plan des finalités, ils s'affilient donc à des modèles opposés (exposé-récit et apprentissage-recherche).

Marcel, lui, a choisi sept items qui relèvent du discours-découverte, mais il en retient six qui renvoient à l'exposé-récit et six typiques de l'apprentissage-recherche. Comme les items rejetés en priorité (9 et 6) relèvent de ces deux derniers modèles, on peut avancer l'hypothèse que son paradigme de référence est le discours-découverte. Mais il entretient un rapport nuancé avec l'apprentissage-recherche puisqu'il choisit autant d'items (6) relevant de ce paradigme qu'il en rejette. Virginie, qui partage avec Marcel une préférence pour des finalités de nature intellectuelle, s'affilie aussi au discours-découverte (11) et rejette les items qui relèvent de l'exposé-récit (11). Marcel et Virginie partagent ainsi un profil similaire.

Enfin, Catherine (seule enseignante qui poursuit des finalités de nature pratique) a choisi huit items qui relèvent du discours-découverte. Même si elle choisit aussi huit items typiques de l'apprentissage-recherche, elle rejette un plus grand nombre d'éléments relevant de ce dernier paradigme (4) que du discours-découverte (2). Pour Catherine, enseigner revient pour l'essentiel à faire découvrir un discours ; elle rejette d'ailleurs en majorité les items qui relèvent de l'exposé-récit (13).

Les trois paradigmes que nous avons mis en exergue et auxquels se réfèrent les enseignant·e·s francophones d'histoire de la Belgique et du Luxembourg semblent constituer des modèles de référence pour les cinq enseignant·e·s que nous avons interrogé·e·s. Le discours-découverte est le paradigme de la majorité ; les deux autres modèles sont préférés chacun par un enseignant. La polyvalence dont témoignent Albert et Étienne sur le plan des finalités semble se refléter dans la diversité des représentations qui sont les leurs : l'exposé-récit pour Albert, l'apprentissage-recherche pour Étienne. Les finalités intellectuelles et pratiques semblent quant à elles s'associer prioritairement avec le discours-découverte. Le tableau 4 compare les différents profils des personnes qui ont participé à notre étude.

Tableau 4

Profils comparés des enseignant-e-s sur le plan des finalités assignées à la discipline enseignée et des représentations de son enseignement-apprentissage

Finalités de l'enseignement de l'histoire	Représentations de l'enseignement-apprentissage de l'histoire		
	Exposé-récit	Discours-découverte	Apprentissage-recherche
Profil polyvalent	Albert		Étienne
Profil intellectuel		Marcel Virginie	
Profil pratique		Catherine	

L'affiliation à ces paradigmes nous permet de spécifier les représentations de chaque enseignant-e quoique l'on doive faire preuve de nuance. Ainsi, Albert, tout en se référant en priorité à l'exposé-récit rejette davantage le discours-découverte que l'apprentissage-recherche. De son côté, Marcel s'affilie au discours-découverte et rejette l'apprentissage-recherche, mais il choisit autant d'items afférents à ce modèle qu'il en rejette. Ces deux profils particuliers invitent à examiner de près les représentations de l'enseignement-apprentissage qui transparaissent dans la pratique de ces deux enseignants, mais aussi des trois autres.

### 4.3 Quelles pratiques de l'enseignement-apprentissage de l'histoire ?

Comme précisé plus haut, chaque séance a donné lieu à un synopsis. À la figure 2, chaque bandeau représente une séance (1 h 15). Les différentes zones colorées occupent un espace proportionnel au temps d'enseignement dévolu à chaque étape de la séance. Les zones en jaune désignent des périodes consacrées à la transmission de consignes ; les zones en bleu pâle des temps d'évaluation ; les zones en bleu plus foncé, en vert et en rouge, représentent des périodes d'enseignement orientées respectivement dans le sens de l'exposé-récit, du discours-découverte et de l'apprentissage-recherche.

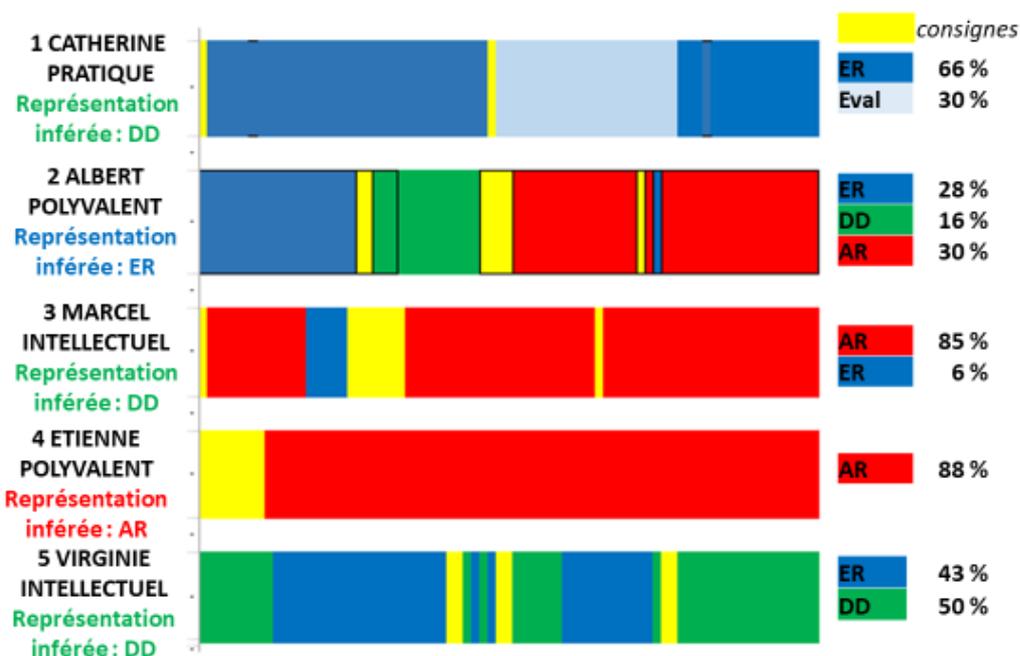


Figure 2. Représentations de l'enseignement-apprentissage de l'histoire (ER : exposé-récit ; DD : discours-découverte ; AR : apprentissage-recherche) actives durant la leçon et inférées à partir de l'analyse des synopsis

Les pratiques d'Albert relèvent de l'exposé-récit, du discours-découverte et de l'apprentissage-recherche. Albert alloue 30 % du temps d'enseignement à des pratiques qui relèvent de l'apprentissage-recherche. Les pratiques typiques de l'exposé-récit mobilisent un temps d'enseignement équivalent (28 %). Ces pratiques sont reliées à son adoption de l'exposé-récit. Il faut rappeler qu'Albert rejette davantage les items du discours-découverte que de l'apprentissage-recherche, ce qui semble cohérent au vu de ses pratiques.

Comme Albert, Étienne poursuit des finalités polyvalentes ; toutefois, il s'en distingue par son paradigme de référence, l'apprentissage-recherche. Ainsi, tout au long de la leçon d'Étienne, les élèves sont amené-e-s à résoudre, seul-e-s ou en équipe, une tâche complexe qui consiste à examiner une grande variété de ressources documentaires. Pendant ce temps, l'enseignant occupe une posture de personne-ressource, circulant d'un-e élève et d'un groupe d'élèves à l'autre.

Dans sa pratique, Marcel met en œuvre des démarches qui relèvent en majorité de l'apprentissage-recherche (85 % du temps d'enseignement). Pourtant, en évaluant son questionnaire, nous avons déterminé que le discours-découverte, (sept items choisis) constitue son paradigme de référence même s'il a choisi six items afférents à l'exposé-récit et six items relevant de l'apprentissage-recherche. Nous avons remarqué aussi qu'il entretenait un rapport

nuancé avec l'apprentissage-recherche puisqu'il a choisi et rejeté autant d'items (6) qui en relèvent. L'examen de sa pratique confirme son ouverture à ce dernier paradigme.

Virginie assigne à ses élèves des tâches de découverte du savoir (50 % du temps d'enseignement). Les moments de transmission comptent pour 43 % du temps d'enseignement. Nous n'avons pas constaté de périodes qui relèvent de l'apprentissage-recherche. Le primat donné au discours-découverte dans sa pratique se retrouve dans son affiliation prioritaire à ce paradigme.

Enfin, Catherine privilégie la transmission d'informations sous la forme d'un récit dialogué ponctué de nombreuses interactions avec les élèves. Elle rejetait majoritairement les items relevant de l'exposé-récit (13).

Le tableau 5 compare les représentations dominantes des enseignant·e·s et celles qui transparaissent dans leur enseignement (lors de l'observation d'une séance de cours). Il montre que deux des cinq personnes (Virginie et Étienne) ont des pratiques qui relèvent du paradigme auquel ils s'affilient, respectivement le discours-découverte et l'apprentissage-recherche.

Tableau 5

Comparaison entre les paradigmes auxquels s'affilient les enseignant·e·s selon leurs représentations et ceux inférés à partir de l'observation de leur pratique

Représentations Pratiques	Exposé-récit	Discours- découverte	Apprentissage- recherche
Exposé-récit		Catherine	
Discours- découverte		Virginie	
Apprentissage- recherche		Marcel	Étienne

Pour les trois autres personnes, le paradigme d'affiliation ne semble pas imprégner leur pratique. Soulignons enfin que trois enseignant·e·s sur cinq (notamment Albert et Virginie)

combinent des pratiques qui font appel respectivement à trois ou à deux paradigmes de référence.

## **5. Discussion des résultats et conclusion**

Cette étude exploratoire confirme le rôle central des finalités citoyennes partagées par l'ensemble du personnel enseignant. Ce souci s'assortit d'accents patrimoniaux, intellectuels ou pratiques. Nous constatons donc l'émergence de trois profils : polyvalent, intellectuel et pratique. Ces deux derniers profils complètent ceux mis en évidence par Lanoix (2015, 2019). Notre étude, bien que conduite à partir d'un petit nombre d'enseignant·e·s observé·e·s une seule fois, suggère donc qu'il faut enrichir le tableau des finalités que le personnel enseignant d'histoire au Québec attribue à l'enseignement de sa discipline.

Cette étude montre aussi que les trois paradigmes mis au jour dans le contexte de la Belgique francophone permettent de caractériser les représentations des cinq enseignant·e·s d'histoire québécois·es interrogé·e·s. Le discours-découverte constitue le paradigme de référence : trois enseignant·e·s sur cinq, qu'elles-ils nourrissent des finalités intellectuelles ou pratiques, s'y affilient. Les deux autres enseignants, polyvalents sur le plan des finalités assignées à la discipline, partagent les attendus de l'exposé-récit ou de l'apprentissage-recherche.

Sur le plan des pratiques, le paradigme qui semble le plus présent est l'apprentissage-recherche (et non le discours-découverte auquel les enseignant·e·s s'affilient majoritairement). En effet, trois enseignant·e·s sur cinq, dont deux de façon dominante (85 % et 88 % du temps), ont des pratiques qui relèvent de l'apprentissage-recherche ; le troisième met en place des pratiques d'enseignement qui s'orientent dans ce sens (30 % du temps). Les deux premiers enseignants s'affilient l'un à l'apprentissage-recherche, l'autre au discours-découverte, tandis que le troisième témoigne de représentations qui relèvent plutôt de l'exposé-récit. Aussi, pour trois enseignant·e·s sur cinq, les représentations manifestées et les pratiques observées ne coïncident pas. Par contre, deux des cinq personnes développent des pratiques qui relèvent du paradigme auquel tous deux s'affilient, respectivement le discours-découverte et l'apprentissage-recherche.

Ces constats invitent à tester le diagnostic de la prédominance des pratiques magistrocentrées au Québec à partir d'une étude fondée sur un échantillon plus large et plus robuste. Notre étude confirme l'existence au Québec d'écart entre les pratiques déclarées et réelles d'usage d'un manuel ou entre les représentations de la citoyenneté et les pratiques

d'éducation citoyenne. Dans une étude antérieure menée en Belgique (Jadoulle, 2015a), nous avons aussi mis en évidence l'existence d'écarts entre les pratiques d'usage d'un manuel déterminé et les représentations de l'enseignement de l'histoire en utilisant le même éclairage théorique que celui adopté dans cette étude. Cette dernière montre à son tour que les représentations de l'enseignement-apprentissage de la discipline sont peu prédictives des pratiques d'enseignement, moins que les croyances épistémologiques si l'on se réfère aux conclusions de Demers (2011, 2019). Ce constat peut être rapproché des conclusions de Bouhon (2009) qui a montré que les représentations résistent peu aux contraintes humaines, normatives et organisationnelles. Notre étude suggère aussi que les finalités assignées à l'enseignement de l'histoire pourraient constituer de meilleurs prédicteurs des pratiques, comme l'avancent Barton et Levstik (2004), Demers (2011, 2019) et Van Hover et Yeager (2007). En effet, les finalités polyvalentes qu'Albert et Étienne assignent à leur enseignement pourraient expliquer le fait qu'ils développent des pratiques qui se rapprochent malgré des représentations différentes. Cette influence des finalités ne se vérifie toutefois pas dans le cas de Virginie et Marcel qui partagent les mêmes représentations et les mêmes finalités et développent des pratiques sensiblement différentes. Quant à Catherine, on peut poser l'hypothèse que la nature des finalités qu'elle vise explique en partie le fait qu'elle se distingue des quatre autres enseignant-e-s par ses pratiques.

Enfin, on pourrait aussi émettre l'hypothèse d'une forme d'affiliation majeure et mineure, la mineure pouvant prendre le pas dans la pratique d'enseignement. Cela permettrait de comprendre le cas d'Albert et Marcel dont les pratiques font référence à un paradigme (l'apprentissage-recherche) qui n'est pas celui auquel ils s'affilient. Les données pour ces deux enseignants indiquent que l'apprentissage-recherche est le paradigme le moins rejeté. Cette hypothèse pourrait être rapprochée de l'existence d'un noyau central au sein des représentations sociales et d'un système périphérique, ce dernier permettant possiblement à l'enseignant-e d'adapter ses pratiques en fonction des réalités contextuelles, et ce, sans modifier en profondeur le noyau de sa représentation. Cette hypothèse ne permettrait toutefois pas de comprendre le cas de Catherine qui développe des pratiques typiques de l'exposé-récit tout en manifestant une adhésion au discours-découverte et sur un mode mineur à l'apprentissage-recherche, mais pas à l'exposé-récit, les items relevant de ce paradigme étant nettement rejetés (figure 4). Comme supposé plus haut, les finalités seraient peut-être plus prédictives dans son cas.

D'autres études, fondées sur un échantillon plus robuste, permettraient d'approfondir cette délicate question de l'écart entre les représentations de l'enseignement-apprentissage et les pratiques d'enseignement de l'histoire. Le questionnaire que nous avons utilisé pour cerner

les représentations pourrait aussi être peaufiné. L'exemple de Virginie suggère que certains items pourraient être reformulés. Il serait également utile d'observer plus d'une séance d'enseignement pour caractériser les pratiques.

Les contraintes du réel constituent-elles les seuls éléments explicatifs ? Les finalités sont-elles plus prédictives des pratiques que les représentations ? Dans quelle mesure l'hypothèse d'une affiliation secondaire pourrait-elle expliquer que l'enseignant·e développe des pratiques qui diffèrent de son affiliation principale lorsque la réalité l'y contraint ? Comment les croyances épistémologiques et les représentations de la discipline enseignée se combinent-elles ? Si cette étude exploratoire ne nous autorise pas à élucider ces questions, elle propose cependant un tableau des pratiques d'enseignement de l'histoire et de ses finalités bien plus diversifié que celui des études existantes. Elle suggère aussi que l'exposé-récit, le discours-découverte et l'apprentissage-recherche sont des paradigmes qui organisent les représentations du personnel enseignant québécois de l'enseignement de l'histoire.

**ENGLISH TITLE—The impact of social representations in history teaching and its purposes on the practices of teaching staff in Quebec**

**SUMMARY**—This multicase study focuses on the observed practices of five history teachers and their representations of the teaching of their discipline and its goals. First, it suggests an enriched picture of the goals attributed by history teachers in Quebec by highlighting three profiles: multi-purpose goals, intellectual and practical. Second, it invites us to question the generally accepted observation about the predominance of “magistrocentric” practices in Quebec. According to our observations, three out of five teachers develop practices related to research or inquiry learning. This study also shows the existence of gaps between the reference paradigms that mark teachers’ representations of the teaching of history and the observed practices. If these representations are therefore not very predictive of teaching practices, our study suggests that the goals assigned to history teaching are better predictors of practices.

**KEYWORDS**—didactics of history, goals, social representations, teaching practices, pedagogical paradigm.

**TÍTULO—El impacto de las representaciones sociales sobre la enseñanza de la historia y sus finalidades sobre las prácticas del personal docente en Quebec**

**RESUMEN**—Nuestro estudio de casos múltiples trata de las prácticas observadas de cinco maestros de historia y de sus representaciones sobre la enseñanza de su disciplina y sus finalidades. En este artículo proponemos un cuadro mejorado de las finalidades atribuidas por los maestros de historia de Quebec, resaltando tres perfiles (polivalente, intelectual y práctico) e invitando a cuestionar el hecho generalmente admitido sobre la preponderancia de las prácticas centradas en el maestro en Quebec. Según nuestras observaciones, tres de los cinco

participantes desarrollan prácticas que están asociadas al aprendizaje-investigación. Nuestro estudio muestra, además, la existencia de diferencias entre los paradigmas de referencia que marcan las representaciones y las prácticas observadas. Las finalidades asignadas a la enseñanza de la historia parecen ser mejores predictores de las prácticas.

**PALABRAS CLAVE**—didáctica de la historia, finalidades, representaciones sociales, prácticas de enseñanza, paradigma pedagógico.

## 6. Références

- Abric, J.-C. (1994a). *Pratiques sociales et représentations*. Presses universitaires de France.
- Abric, J.-C. (1994b). L'organisation interne des représentations sociales : système central et système périphérique. Dans C. Guimelli (dir.), *Structures et transformations des représentations sociales* (p. 73-84). Delachaux et Niestlé.
- Abric, J.-C. (2003). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. Dans J.-C. Abric (dir.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (p. 59-80). Érès.
- Altet, M. (2002). L'analyse plurielle de la pratique enseignante : une démarche de recherche. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Audigier, F. (1995). Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions scolaires. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 15, 61-89.
- Audigier, F. (1997). Histoire et géographie : un modèle disciplinaire pour penser l'identité professionnelle. *Recherche & formation*, 25, 9-21.
- Audigier, F., Crémieux, C. et Mousseau, M.-J. (1996). *L'enseignement de l'histoire et de la géographie en troisième et en seconde. Étude descriptive et comparative*. INRP.
- Barton, K. et Levstik, L. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum.
- Blaser, C. (2009). Le synopsis : un outil méthodologique pour comprendre la pratique enseignante. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 117-129.
- Bouhon, M. (2009). *Les représentations sociales des enseignants d'histoire relatives à leur discipline et son enseignement*. (Thèse de doctorat). Université catholique de Louvain.
- Boutonnet, V. (2013). *Les ressources didactiques : typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative des enseignants d'histoire au secondaire*. (Thèse de doctorat). Université de Montréal.
- Boutonnet, V. (2015). Typologie des usages des ressources didactiques par des enseignants d'histoire au secondaire du Québec. *Revue canadienne de l'éducation*, 38(1), 1-24.

- Boutonnet, V. (2019). Pratiques déclarées d'enseignant·e·s d'histoire au secondaire relativement à leurs usages des ressources didactiques et l'exercice de la méthode historique. Dans M.-A. Éthier et D. Lefrançois (dir.), *Agentivité et citoyenneté dans l'enseignement de l'histoire. Un état de la recherche en didactique de l'histoire au Québec* (p. 133-154). M Éditeur.
- 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 et M. Bru (dir.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (p. 133-154.). De Boeck.
- Cardin, J.-F. (2014). Les programmes de sciences sociales : du pourquoi au comment. Dans M. -A. Éthier, D. Lefrançois et S. Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p. 75-98). Éditions Multimondes.
- Cardin, J.-F. et Tutiaux-Guillon, N. (2007). Les fondements des programmes d'histoire par compétences au Québec et en France : regards croisés. *Cahiers Théodile*, 8, 35-64.
- Charland, J.-P. (2003). *Les élèves, l'histoire et la citoyenneté. Enquête auprès d'élèves des régions de Montréal et de Toronto*. Presses de l'Université Laval.
- De La Paz, S. (2005). Effects of historical reasoning instruction and writing strategy mastery in culturally and academically diverse middle school classrooms. *Journal of educational psychology*, 97(2), 139-156.
- De La Paz, S. (2012). Effective instruction for history and the social studies: What works for students with learning disabilities. Dans B. Y. L. Wong (dir.), *Learning about learning disabilities* (p 325-353). Academic Press.
- 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.
- Demers, S. (2019). Rapprochement entre curriculums, savoirs savants et pratiques enseignantes en enseignement de l'histoire : l'influence de l'épistémologie pratique. Dans M.-A. Éthier et D. Lefrançois (dir.), *Agentivité et citoyenneté dans l'enseignement de l'histoire. Un état de la recherche en didactique de l'histoire au Québec* (p. 57-86). M Éditeur.
- Doussot, S. (2011). *Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historique en classe*. Presses universitaires de Rennes.
- Flament, C. et Rouquette M.-L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires : comment étudier les représentations sociales ?* Armand Colin.
- Forquin, J.-C. (1989). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. De Boeck.

- Jadoulle, J.-L. (2009). Du récit du professeur au récit construit par la classe ? Regard sur l'évolution de l'histoire enseignée à l'école secondaire en Belgique francophone. Dans P. George (dir.), *Malmedy. Art & Histoire. 20<sup>e</sup> anniversaire* (p. 197-225). Éditions Malmedy, Art & Histoire.
- Jadoulle, J.-L. (2015a). Quand des enseignants différents sur le plan de leurs conceptions utilisent un même manuel : quels usages effectifs en classe d'histoire ? *Didactiques en pratique*, 1, 47-57.
- Jadoulle, J.-L. (2015b). *Faire apprendre l'histoire. Pratiques et fondements d'une « didactique de l'enquête » en classe du secondaire*. Éditions Érasme.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales : un domaine en expansion. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 31-61). 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.
- 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.
- Lanoix, A. (2019). L'identification de la nation dans les représentations sociales des enseignant-e-s d'histoire. Dans M.-A. Éthier et D. Lefrançois (dir.), *Agentivité et citoyenneté dans l'enseignement de l'histoire. Un état de la recherche en didactique de l'histoire au Québec* (p. 109-132). M Éditeur,
- Lautier, N. et Allieu-Mary, N. (2008). La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie*, 162, 111-115.
- Legendre, R. (1993,). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2<sup>e</sup> édition). Guérin.
- Le Marec, Y., Doussot, S. et Vézier, A. (2009). Savoirs, problèmes et pratiques langagières en histoire. *Éducation et didactique*, 3(3), 7-27.
- Lenoir, Y. (2014). *Les médiations au cœur des pratiques d'enseignement-apprentissage : une approche dialectique. Des fondements à leur actualisation en classe. Éléments pour une théorie de l'intervention éducative*. Groupéditions.
- Lessard, M. et Tardif, J. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. De Boeck.
- Maggioni, L., Vansledright, B. et Alexander, P. A. (2009). Walking on the borders: A measure of epistemic cognition in history. *Journal of experimental education*, 77(3), 187-214.
- Martel, V. (2018). *Développer des compétences de recherche et de littératie au primaire et au secondaire. Former à l'enquête en classe du secondaire*. JF éditions.

- Martineau, R. (1997). *L'échec de l'apprentissage de la pensée historique à l'école secondaire. Contribution à l'élaboration de fondements didactiques pour enseigner l'histoire*. (Thèse de doctorat). Université Laval.
- Martineau, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école. Traité de didactique*. Presses de l'Université du Québec.
- Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 62-86.). Presses universitaires de France.
- Reisman, A. (2011). The “document-based lesson”: Bringing disciplinary inquiry into high school history classrooms with adolescent struggling readers. *Journal of curriculum studies*, 44(2), 233-264.
- Rey, B. (2001). Manuels scolaires et dispositifs didactiques. Dans Y. Lenoir, G.-R. Roy, B. Rey et J. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative* (p. 25-40). Éditions du CRP.
- Rosenzweig, R. (2000). How American use and think about the past: Implications from a national survey for the teaching of history. Dans P. N. Stearns, P. Seixas et S. Wineburg (dir.), *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives* (p. 262-283). New York University Press.
- Schneuwly, B., Dolz, J. et Ronveau, C. (2006). Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés. Dans M.-J. Perrin-Glorian et Y. Reuter (dir.), *Les méthodes de recherche en didactiques : actes du premier séminaire international sur les méthodes de recherches en didactiques de juin 2005* (p. 175-189). Presses universitaires du Septentrion.
- Seixas, P. (1996). Conceptualizing the growth of historical understanding. Dans D. R. Olson et N. Torrance. (dir.), *The handbook of education and human development. New Models of Learning, teaching and schooling* (p. 765-783). Blackwell.
- Seixas, P. (2000). “Schweigen! die Kinder! or, does postmodern history have a place in the schools?” Dans P. N. 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. (2012). *The big six historical thinking concept*. Nelson Education.
- Seixas, P. et Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. Dans A. Sears et I. Wright (dir.), *Challenges and prospects for Canadian social studies* (p. 109-117). Pacific Educational Press.

- Stan, C. A. (2017). La didactique de l'histoire au Québec : défis et perspectives au XXI<sup>e</sup> siècle. Dans S. E. Euch, A. Groleau et S. Ghislain (dir.), *Les didactiques : bilans et perspectives* (p. 153-178). Presses de l'Université du Québec.
- Tutiaux-Guillon, N. (2008). Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : l'histoire-géographie dans le secondaire français. Dans F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus. Les curriculums en question* (p. 117-146). De Boeck.
- 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. A. (2011). *The challenge of rethinking history education. On practices, theories, and policy*. Routledge.
- Vansledright, B. A. et Kelly, C. (1998). Reading American history: The influence of multiple sources on six fifth graders. *Elementary school journal*, 98, 239-265.
- Vergès, P. (2001). L'analyse des représentations sociales par questionnaires. *Revue française de sociologie*, 42(3), 537-561.
- Von Borries, B. (dir.). (2000). Methods and aims of teaching history in Europe. A report of *Youth and History*. Dans P. N. Stearns, P. Seixas et S. Wineburg (dir.), *Knowing, teaching, and learning history. National and international perspectives* (p. 246-261.). New York University Press.
- Wineburg, S. (2000). Making historical sense. Dans P. N. Stearns, P. Seixas et S. Wineburg (dir.), *Knowing, teaching, and learning history. National and international perspective* (p. 306-325). New York University Press.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.

## Correspondance

jean-louis.jadoulle@teluq.ca

## Contribution de l'auteur

Jean-Louis Jadoulle : 100 %

Ce texte a été révisé par : Lina Scarpellini

Texte reçu le : 29 mai 2020

Version définitive reçue le : 11 octobre 2020

Accepté le : 12 octobre 2020