

Relations entre les dimensions téléologique, épistémologique et praxéologique des pratiques d'enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté

> **Stéphanie DEMERS**

Département des sciences de l'éducation, Université du Québec en Outaouais

RÉSUMÉ • Cette recherche vise la production de portraits individuels d'enseignants, de leur système subjectif et de leurs pratiques et des relations que ces dimensions entretiennent avec le Programme de formation de l'école québécoise. Les portraits des enseignants ayant des perspectives épistémologiques différentes seront contrastés afin d'identifier quel type de relations les dimensions subjectives des pratiques enseignantes entretiennent avec les dimensions téléologique et praxéologique. La recherche étant en cours, les résultats présentés sont provisoires, ayant fait l'objet d'une analyse préliminaire.

MOTS-CLÉS • pratiques enseignantes – croyances épistémologiques – finalités – enseignement de l'histoire.

La recherche sur les changements curriculaires témoigne des relations complexes entre la nature du changement curriculaire, la forme de sa mise en œuvre, les réactions des acteurs et les effets sur les apprenants et le système scolaire tout entier (Cros, 2001; Demailly, 2001; Duru-Bellat, 2007). Ces recherches démontrent également que les curricula restent des prescriptions vides de sens et inopérantes si elles ne tiennent pas compte des logiques de fonctionnement des pratiques enseignantes. Ces dernières, en tant qu'action sociale structurée et structurante, impliquent que les enseignants, tant par leur conscience pratique (dont font partie les savoirs expérientiels et les normes intériorisées telles les croyances épistémologiques) que par leurs propres finalités et en fonction des

Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011

Le travail enseignant au XXI^e siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle



conditions de leur action, évaluent la légitimité et la validité des énoncés curriculaires.

Dans le cas des enseignants d'*Histoire et éducation à la citoyenneté (HEC)* du Québec, les changements au curriculum global et aux approches qui le soutiennent ont été conjugués à un changement paradigmatique, qui a engendré un débat houleux sur la nature et les finalités explicites de la discipline et de son apprentissage (Dagenais et Laville, 2007). Les enseignants québécois d'*HEC* sont appelés à transformer leurs pratiques enseignantes au regard de nouvelles prescriptions générales, mais également de nouvelles prescriptions disciplinaires. Leur action doit tenir compte de deux changements normatifs qui auraient le potentiel de bouleverser à la fois les normes intériorisées comme croyances épistémologiques et les finalités qu'ils poursuivent. La recherche démontrent un problème dans la transposition des finalités du Programme d'*HEC* aux pratiques enseignantes, qui restent stables malgré les changements dans les pratiques de référence disciplinaire, les changements curriculaires et les avancés de la didactique de l'histoire (Audigier, 1995; Martineau 1999). Il convient ainsi d'explorer quelle influence l'épistémologie et les finalités des enseignants québécois d'*HEC* au secondaire peuvent avoir sur la relation entre leurs pratiques enseignantes et les finalités prescrites.

2. Cadre conceptuel

La théorie de la structuration de Giddens (1979) constitue l'axe théorique de cette recherche. En premier lieu, cette théorie permet de concilier la nature dialectique des pratiques enseignantes qui s'inscrivent tant dans la structure (générique et normative) que dans l'agent et son système subjectif, qui inclut les croyances épistémologiques, les savoirs expérientiels et théoriques, ainsi que ses propres finalités. À ce titre, la théorie de la structuration reflète ce que les résultats de recherches ont

démontré jusqu'à présent quant à l'importance de l'enseignant dans la re/reproduction de la structure curriculaire par la pratique quotidienne. Elle permet de porter un regard doublement herméneutique sur la transposition des finalités curriculaires comme *structures* aux pratiques enseignantes comme *action finalisée* par l'agent selon ses dimensions subjectives (épistémologique et téléologique).

Une pratique représente un pattern qu'il est possible de compléter par une multitude d'actions singulières et souvent uniques qui la reproduisent. L'individu, en tant qu'agent corporel et mental, devient ainsi «porteur» de la pratique (Reckwitz, 2002). Ces patterns comportementaux sont partagés, plus ou moins rigides et formalisés par un groupe (Overgaard, 1985). L'individu est ainsi non seulement le porteur de patterns comportementaux, mais également de certaines façons routinisées de *comprendre*, de *savoir* et *savoir comment* (épistémologie) et de *vouloir*. Ces activités mentales conventionnées forment les éléments et les qualités de la pratique et non de l'individu qui la porte. Les pratiques enseignantes englobent tant la pratique d'enseignement dans la classe auprès des élèves (Bru, 2001; Lessard et Tardif, 1999) que le processus d'évaluation, de négociation et d'appropriation du sens du mandat qui est conféré aux enseignants.

3. Méthodologie

Puisque les pratiques enseignantes sont envisagées comme système de pratique sociale, l'étude multi-cas descriptive, qui comporte des avantages considérables lorsqu'il s'agit d'interpréter un système tel celui de la pratique dans son contexte (Merriam, 1998), a été privilégiée. Selon Yin (2003), l'étude de cas permet d'étudier un phénomène contemporain dans son contexte actuel et s'avère particulièrement approprié pour étudier les problèmes pratiques de la vie quotidienne, pour illustrer la

complexité d'une situation dont l'explication est multicausale ou pour étudier un processus.

Les cas ont été analysés individuellement d'abord, à l'aide de fiches regroupant les diverses données issues des divers instruments de cueillette. Une description riche de chaque cas (en lien avec les assises théoriques) dont il est question ici sera suivie par la comparaison entre les cas typiques et les cas atypiques.

Considérant l'importance accordée aux croyances épistémologiques comme organisateurs des pratiques enseignantes (Hasweh, 1996), la sélection des cas a été orientée par les profils de croyances épistémologiques, les cas typiques présentant des profils analogues à la tendance révélée par les recherches et les cas atypiques présentant des profils autres.

Les croyances épistémologiques, caractérisées par leur nature tacite, ne sont directement accessibles ni à l'agent, ni au chercheur et ne peuvent être exprimées de façon discursive. Les données relatives à l'épistémologie doivent être soit provoquées à l'aide d'énoncés contenus dans des questionnaires (Hofer, 2000; Perry, 1970), soit suscitées dans des entretiens (Palmer et Marra, 2004) ou induites via l'analyse de l'histoire de l'apprenant du sujet (*learner history*) (Kang, 2008). La validité des instruments quantitatifs, ainsi que l'économie temporelle qu'ils permettent, ont porté à privilégier ce type d'instrument.

Le *Beliefs about Learning and Teaching History Questionnaire (BLTHQ)*, de Maggioni, VanSledright et Alexander (2009) permet de cerner les profils épistémologiques propres au domaine de l'histoire à partir d'énoncés près de la réalité enseignante. Le BLTHQ est construit selon trois positions épistémiques possibles face aux savoirs, lesquelles synthétisent les recherches sur la nature du savoir historique et le

processus relié à sa genèse (King et Kitchener, 2002; Kuhn et Weinstock, 2002; Lee et Shemilt, 2003).

Ces trois positions traduisent une conception du savoir et une relation au savoir historique qui peut être :

1. Objectiviste/réaliste/de reproduction : l'histoire est un amalgame de faits objectifs extérieurs à l'interprétation de l'historien et ne requiert aucun critère spécifique pour traiter les informations. Le rapport au savoir est transmissif et mécanique, la mémorisation de faits historiques donne accès au savoir historique.
2. critérialiste/constructiviste : l'histoire est une construction humaine qui requiert l'évaluation rigoureuse et méthodique de preuves, via l'heuristique des sources et du contexte de leur production.
3. Relativiste : incertitude face à la nature du savoir, une relation au savoir en dé/construction et une compréhension relativiste de l'interprétation historique.

Les répondants (N= 26) sont appelés à se prononcer sur leur degré d'accord avec une série de 22 items à partir d'une échelle de type Likert de 6 points.

Une approche factorielle a été privilégiée dans le cadre de l'analyse des résultats du BLTHQ pour dégager les profils et mesurer la cohérence intrasubjective entre les deux dimensions de la croyance épistémologique. Les données ont été analysées dans le but de sélectionner un sous-échantillon d'enseignants à partir de ces profils pour l'étude multi-cas.

L'échantillon est composé de sept enseignants d'histoire nationale au deuxième cycle du secondaire issus de quatre écoles de trois commissions scolaires différentes, cumulant en moyenne 14 ans d'expérience. Chaque enseignant a connu le curriculum traditionnel et le curriculum réformé. Les quatre cas typiques ont une position *objectiviste, réaliste/de reproduction* dans le score moyen obtenu sur l'ensemble des

items du questionnaire. Les trois cas atypiques sont des enseignants avec une position *constructiviste/critérialiste*.

Afin d'aborder la dimension téléologique des pratiques enseignantes, des entretiens semi-dirigés individuels d'une durée d'environ 45 minutes ont été réalisés auprès des enseignants sélectionnés lors de la première étape de cueillette de données. Les thèmes généraux explorés avec les enseignants d'histoire se situent au plan de la finalité de l'apprentissage et de l'enseignement de l'histoire et du profil de sortie idéal souhaité par les enseignants interrogés. Les données générées dans ces entretiens ont été analysées de façon thématique, par codification ouverte, afin de permettre l'émergence des multiples facettes de la dimension téléologique des pratiques enseignantes.

Pour chacun des cas, deux périodes de classe de 75 minutes ont été observées via vidéoscopie. Un assistant de recherche a été chargé de filmer l'enseignant à l'aide d'une caméra sur trépied.

Les vidéoscopies des observations ont été analysées de façon thématique, selon les choix faits par les enseignants quant aux moyens, approches et actions choisies et mises en œuvre dans la salle de classe. Une seconde analyse de ces choix a été effectuée à la lumière des relations qu'ils entretiennent avec les dimensions téléologique et épistémologique des pratiques.

4. Résultats

4.1 Les croyances épistémologiques

Les profils des sept enseignants sont distincts et sont présentés sous forme graphique dans l'illustration 1.

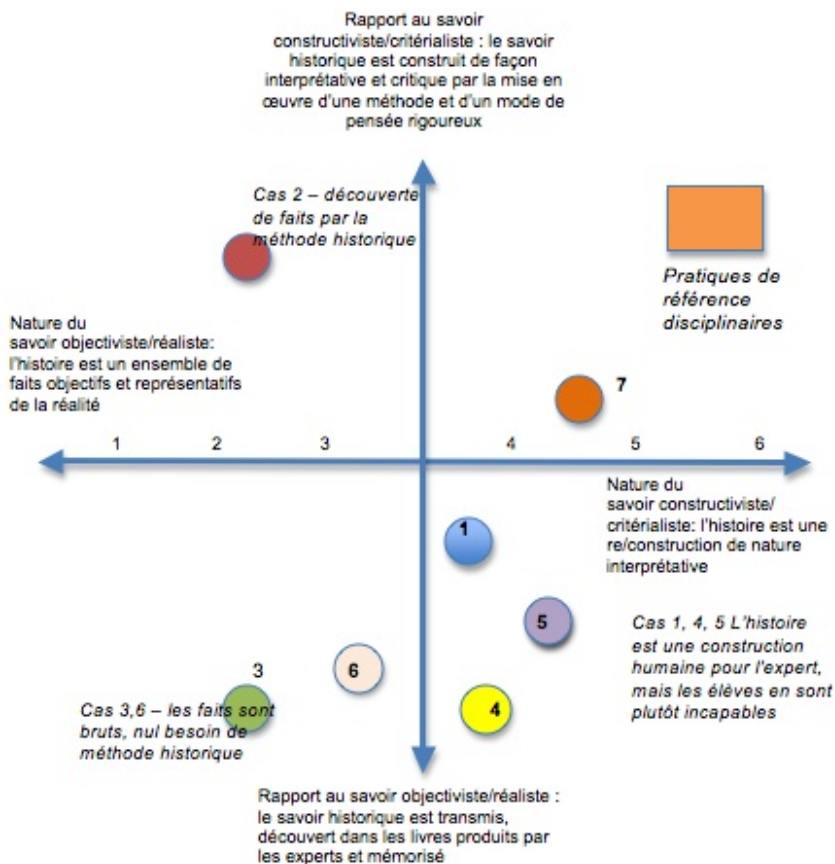


Illustration 1 : Profils épistémologiques des enseignants

La position des Cas 3 et 6 témoigne d'une cohérence sur le plan épistémologique en faveur du pôle objectiviste/réaliste, selon lequel l'apprentissage de l'histoire, constituée de faits et de vérités objectives révélées et reproduites par l'historien (sans méthode, ni mode de pensée particuliers), repose sur la mémorisation des faits transmis par l'enseignant. La position du Cas 2 traduit une conception des savoirs historiques comme existant sous forme de faits objectifs, mais l'enseignant considère que la « découverte » de ces savoirs requiert une méthode rigoureuse (rejette la notion selon laquelle le produit de la

méthode et de la pensée historiques serait une interprétation ouverte à la remise en question selon les preuves disponibles). Les Cas 1, 4 et 5 traduiraient une position selon laquelle les savoirs historiques sont des constructions humaines, mais seulement pour l'expert; les réponses aux énoncés sur le «rapport aux savoirs» semblent indiquer un rejet de la possibilité pour les élèves de déployer les outils de la pensée historique, ils doivent s'en remettre à l'expert et commettre à leur mémoire les interprétations de ce dernier.

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

Un cas (Cas 7) se situe dans une position épistémologique associée à la pratique savante de référence, bien que les réponses aux items relatifs au rapport aux savoirs ne le situent que faiblement dans une position constructiviste/critérialiste.

Les réponses aux énoncés corrélés à la position relativiste se sont avérées peu discriminantes dans l'analyse globale.

4.2 Les finalités subjectives

La finalité prioritaire pour tous les enseignants était la qualification (réussite de l'épreuve ministérielle). Les enseignants ont tous affirmé que

Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011

Le travail enseignant au XXIe siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle

toute autre finalité était sacrifiée à la qualification lorsque les facteurs contextuels laissaient présager un doute quant à la réussite du plus grand nombre d'élèves. Cinq des enseignants (1, 2, 4, 5 et 7) indiquent qu'ils laissent tomber la formation citoyenne lorsque les élèves sont «faibles» et privilégient un enseignement presque entièrement magistral afin de favoriser la réussite du plus grand nombre à l'examen (voir annexe 1).

Les sept enseignants disent viser la formation citoyenne et favoriser le développement d'une position politique. Deux enseignants (2 et 3) précisent qu'ils rejettent l'idée de former un «citoyen du monde» et qu'ils souhaitent plutôt former un citoyen québécois. Trois enseignants (2, 7, 5) déclarent leur allégeance au mouvement souverainiste dès le début des cours afin de «servir de modèle de prise de position» pour les élèves. Deux autres se disent souverainistes mais insistent que cette position politique demeure cachée des élèves.

Cinq des sept enseignants (1, 2, 4, 6 et 7) considèrent que le cours d'histoire sert à développer l'esprit critique, ou du moins des compétences pour comprendre l'actualité et prendre position face aux débats de société. Un des enseignants (Cas 1) insiste pour sa part sur le développement du raisonnement critique selon un mode de pensée rigoureux.

La finalité de construction d'une identité québécoise affirmée, également commune à cinq enseignants (2, 3, 4, 5, 7) reflète toutefois une position objectiviste, dans les Cas 2, 3, 4 et 7 dans la mesure où il existerait une identité québécoise immuable, issue de la colonisation française et garante, lorsque bien appropriée via les repères culturels traditionnels, d'un projet collectif favorable à la souveraineté, ou du moins à l'affirmation nationale. Une relation linéaire entre le passé objectif et sa suite future serait possible via l'apprentissage de l'histoire. Le Cas 5 se dit toutefois plus intéressé à la formation identitaire subjective, car

demander aux élèves de prendre position sur la question nationale doit être subordonné à leur développement psychosocial – ils prendront position lorsqu'ils seront prêts, l'important est de présenter «des faits» pour leur en donner les outils plus tard.

Lorsque interrogés quant à l'idéal-type qu'ils souhaitent voir émerger de leur classe, les enseignants identifient tous un citoyen qui exerce son droit de vote de façon informée (un seul enseignant, le Cas 1, parle d'une compréhension critique des enjeux dans une campagne électorale). Ils souhaitent également tous que leurs élèves s'engagent dans la société, via le bénévolat dans les organisations communautaires ou l'implication au sein d'un parti politique. Dans tous les cas, l'idée d'être un citoyen informé («il faudrait qu'ils lisent les journaux ou au moins, qu'ils écoutent les bulletins de nouvelles») est prioritaire, bien que la relation à entretenir avec cette information n'est pas précisée – malgré les finalités explicitées en ce sens par le Programme de formation. Enfin, pour cinq des enseignants (2, 3, 5, 6 et 7) le citoyen idéal sera un Québécois avec une identité nationale affirmée, source de fierté. Cette identité nationale est voulue ancrée dans l'histoire nationale et dans la langue française, dans les cinq cas.

Tous les enseignants identifient la formation citoyenne comme finalité normative du curriculum, mais cette finalité serait selon eux «plaquée» afin de répondre à des impératifs politiques de conciliation des intérêts divergents dans la société québécoise et l'atténuation des revendications souverainistes, dans une optique d'harmonie sociale. Les concepteurs du programme souhaiteraient la formation d'un «super-citoyen» participatif et accueillant la diversité, selon un des enseignants (2), alors qu'un autre parle de la formation d'un «citoyen du monde» (7) dont l'identité québécoise serait évacuée ou diluée.

Enfin, tous les enseignants considèrent que les finalités du curriculum sont irréalistes et témoignent de l'ignorance de ses concepteurs quant aux caractéristiques des élèves, particulièrement en ce qui concerne le développement de la pensée historique. Dans tous les cas, l'approche par compétence serait allée trop loin et pour certains des enseignants, le programme ferait fi des connaissances historiques qu'il importerait de mémoriser d'abord, avant d'explorer les sources et de construire une interprétation. Les élèves seraient par ailleurs incapables des opérations épistémiques de la pensée historique, qui seraient plutôt de niveau universitaire.

4.3 Pratiques en salle de classe

L'observation par vidéoscopie des pratiques des enseignants en salle de classe révèle certaines tendances, particulièrement sur le plan des diverses «variables» d'action identifiées par Bru (1991). Nous nous limitons toutefois ici à la description des «variables» didactiques, en lien avec le contenu du domaine d'apprentissage.

«Variables» didactiques

Méthode d'enseignement

Certains des enseignants (1, 2, 3, 7) débutent le cours avec une revue d'actualité qu'ils animent. Il s'agit dans tous les cas d'une approche «dialogique» où l'enseignant présente l'actualité et les élèves font tour à tour part de leur point de vue. Les élèves sont rarement sollicités pour présenter le raisonnement, les arguments qui sous-tendent leur position. Il s'agit plutôt d'échanges d'opinions.

Les sept enseignants observés «racontent» ou «expliquent» l'histoire aux élèves de façon magistrale en moyenne plus de 50 minutes par période de 75 minutes. Certains suivent un plan ou des notes détaillées

(1, 3, 4, 6). Ceux qui «racontent» l'histoire (3, 4, 5, 6) présentent une narration chronologique ponctuées d'anecdotes et d'analogies qui se veulent ancrées dans le quotidien des élèves. Ils ne font pas référence aux sources ou aux interprétations divergentes, mais présentent l'histoire du Québec sous forme de récit unique.

Les enseignants qui «expliquent» (1, 2, 7) l'histoire décrivent des événements sous forme de chaîne causale et présentent parfois des interprétations divergentes du même événement. Ils situent les intérêts des acteurs historiques et effectuent des rappels fréquents d'événements et d'explications abordés lors de cours précédents.

Tous les enseignants invitent les élèves à participer à l'exposé magistral en formulant de temps à autre des questions auxquelles les élèves peuvent répondre. Trois enseignants (1, 2 et 7) demandent aux élèves de formuler des hypothèses quant aux causes de certains phénomènes ou quant aux conséquences qui découlent de l'événement abordé dans le cours. Ils passent d'un élève à l'autre jusqu'à ce que la réponse attendue soit formulée et retournent ensuite à l'exposé. Ils demandent tous aux élèves de prendre des notes pendant qu'ils enseignent. Certains des enseignants structurent cette prise de note (avec un plan au tableau).

Activités présentées aux élèves

Quatre enseignants (1, 2, 5 et 7) engagent les élèves dans l'analyse de documents historiques en plénière ou en petites équipes. Ces documents sont soit projetés sur l'écran soit présentés sur papier. D'autres (1, 2 et 5) demandent aux élèves d'examiner le document, puis de faire part de leur analyse en plénière. Les enseignants orientent cette analyse avec des questions auxquelles les élèves répondent au fur et à mesure qu'ils

prennent la parole. Les documents présentés dans le cadre des cours observés étaient tous de nature iconographique (caricature, illustration).

Deux enseignants (1 et 7) demandent aussi aux élèves d'analyser en petits groupes des documents (une correspondance, des témoignages d'acteurs historiques) qu'ils leur distribuent. Si les enseignants ont présenté une méthode pour compléter ces tâches, il n'en a pas été question dans les activités observées. Certains enseignants terminent la classe en indiquant aux élèves qu'ils auraient dû trouver tel ou tel élément dans les documents.

Des enseignants (3, 4, 5, 6) demandent aux élèves de lire des pages dans un manuel et de répondre aux questions qui y sont présentées ou encore de se servir de l'information pour répondre à des questions dans un cahier d'activités. D'autres (1, 2 et 7) ont élaboré des tâches complexes (un essai dans les Cas 2 et 7 et un éditorial dans le cas 1) que les élèves complètent à l'aide de leurs notes de cours ou d'une variété de manuels qui se trouvent dans la classe.

5. Discussion

Les pratiques des enseignants semblent cohérentes avec leurs réponses aux items du questionnaire concernant le rapport aux savoirs historiques. Si, tel que postulé, la formulation des énoncés ciblant cette dimension des croyances épistémologiques (selon l'optique de la façon dont les élèves apprennent) a orienté les enseignants à répondre en fonction de leur représentation des capacités de leurs élèves, la prépondérance de l'exposé magistral parmi les pratiques en salle de classe s'expliquerait par le fait que les enseignants perçoivent que leurs élèves ne sont pas capables de re/construire leur propre interprétation historique à l'aide d'une méthode et d'un mode de pensée propres à

l'histoire. Il s'agirait dans ce cas d'une adéquation des méthodes aux capacités des élèves, où il serait plus facile ou réaliste pour les élèves d'écouter et de mémoriser l'exposé de l'enseignant. De plus, il est possible que l'importance de la qualification par la réussite aux épreuves ministérielles oriente le choix des méthodes d'enseignement en faveur d'approches analogues à la position réaliste/de reproduction, dans la mesure où cette dernière permet à l'enseignant d'assurer que les élèves auront été exposés aux «connaissances» susceptibles d'être évaluées à l'examen. Dans cette optique, les prescriptions didactiques en faveur des pratiques plus près des pratiques de références disciplinaires seraient en dissonance avec les capacités des élèves telles que perçues par les enseignants, ainsi qu'avec les exigences normatives des évaluations pour la qualification.

Bien que certains enseignants donnent aux élèves l'occasion d'analyser des documents historiques, l'absence d'une méthode ou d'une démarche particulière pour réaliser cette tâche, conjuguée à la formulation d'une réponse attendue par l'enseignant, porte à croire que les élèves développent peu la pensée et la méthode historiques dans un tel contexte. Il se peut toutefois que la rédaction de l'essai et de l'éditorial offre aux élèves l'occasion de consulter diverses sources et de développer leurs compétences à analyser ces documents pour construire leur interprétation d'un phénomène historique. Dans le cas des enseignants qui «expliquent» l'histoire, il est possible que les enseignants modélisent par leurs explications une démarche historique que les élèves pourront éventuellement s'approprier et reproduire plus tard dans l'année scolaire.

En ce qui concerne les finalités de formation citoyenne, des situations favorisant le développement de compétences citoyennes (délibérations, argumentation, etc.) n'ont pas été observées. Il s'agit d'un élément de dissonance entre finalité et pratiques. Le discours des enseignants (à l'exception du Cas 1) sur l'identité québécoise, dont l'analyse n'est que

préliminaire à cette étape de la recherche, semble pour sa part orienté vers une conception d'un «nous» québécois ancré dans l'histoire de la Nouvelle-France et dans les repères culturels qui en découlent : la langue française, la religion catholique et des éléments de folklore. Ce discours serait cohérent avec la finalité de construction identitaire énoncée par les enseignants. D'autres conceptions de la nation ou de l'identité québécoise n'ont pas été relevées dans le discours des enseignants, il paraît ainsi peu probable que les élèves développeront en classe un esprit critique face à cette question.

Enfin, il est possible de conclure que les dimensions épistémologiques et praxéologiques des pratiques enseignantes sont cohérentes. La cohérence avec ces dimensions et la dimension téléologique semble moindre, à l'exception de la finalité relative à la construction d'une identité québécoise affirmée. Les exigences contextuelles et l'impératif de l'évaluation s'avèrent les plus grands obstacles à l'atteinte des finalités normatives.

Stéphanie Demers

stephanie.demers @uqo.ca

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET, M. (1996). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation : le savoir-analyser », Dans L. Paquay L., M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants-professionnels : quelles stratégies, quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck.
- 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 des élèves, *SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation*, 15, p. 61-89.
- AUDIGIER, F. (2002). L'éducation à la citoyenneté à la recherche de présences effectives. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 24 (3), 451-466.
- BERGER, P. et T. LUCKMANN, (1996). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Armand Colin.
- BLANCHET, A. (2000). *Les techniques d'enquête en sciences sociales : observer, interviewer, questionner*. Paris : Dunod.
- BOURDIEU, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P. (1994). *Raisons pratiques : sur la théorie de l'action*. Paris : Seuil.
- BRU, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138, 63-73.
- BRYAN, L., & ATWATER, M. (2002). Teacher beliefs and cultural models. *Science Education*, 86, 821-839.
- CASALFIORE, S. (2002). La structuration de l'activité quotidienne des enseignants en classe : vers une analyse en terme d'action située. *Revue française de pédagogie*, 138, 75-84.
- CLOT, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: Presses universitaires de France.

- CRAIG, C. J. (2001). The relationships between and among teachers' narrative knowledge, communities of knowing, and school reform: A case of "The Monkey's Paw." *Curriculum Inquiry*, 31(3), 303–331.
- CROS, F. (dir.) (2001). Politiques de changement et pratiques de changement. Paris : INRP.
- DAGENAIS, M. et LAVILLE, C. (2007). Le naufrage du projet de programme d'histoire « nationale ». *Revue d'histoire d'Amérique française*, 60 (4), 517-550.
- DEMAILLY, L. (2001). « Enjeux de l'évaluation et régulation des systèmes scolaires », dans L. Demailly (dir.), *Évaluer les politiques éducatives : sens, enjeux, pratiques* (pp. 13-30). Bruxelles : De Boeck-Université.
- DONNAY, J. et E. CHARLIER (2002). Les dits et les non-dits de la recherche en pédagogie. Dans J. Donnay et M. Bru (dir.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (pp. 61-88). Bruxelles : De Boeck.
- DRAKE, C., et SHERIN, M. G. (2002, Avril). *Changing models of curriculum use*. Communication présentée à la réunion annuelle du American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- DURAND, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- DURU-BELLAT, M. (2007). « L'évaluation de la qualité du contexte scolaire: dérive managériale ou exigence démocratique ? », dans M. Behrens (dir.), *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain* (pp. 127-). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- FRIEDRICH, J. (2002). « Quelques réflexions sur le caractère énigmatique de l'action », dans J.-M. Baudouin et J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation* (pp. 93-112). Bruxelles : De Boeck-Université.
- GIDDENS, A. (1979) *Central Problems in Social Theory: Action, Structure and Contradiction in Social Analysis*, London: MacMillan.
- HASWEH, M.Z. (1996). Effects of science teachers' epistemological beliefs in teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 33, 47-63.
- HOFER, B.K. (2000). Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 378-405.

- KANG, N.H. (2008). Learning to teach science : Personal epistemologies, teaching goals, and practices of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 24, 478-498.
- KING, P.M. et K.S. KITCHENER (2002). The reflective judgment model: Twenty years of research on epistemic cognition. Dans B. K. Hofer et P. R. Pintrich (dir.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*, (pp. 37-61). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, Publisher.
- KUHN, D. et M. WEINSTOCK (2002). What is epistemological thinking and why does it matter? Dans B. K. Hofer et P. R. Pintrich (dir.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*, (pp. 121-144). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- LAVILLE, C. (1985). « Y a-t-il un didacticien dans la salle ? » *Bulletin de la SPHQ*, 23 (3), p. 11-18.
- LEE, P. & SHEMILT, D. (2003). "A scaffold not a cage": progression and progression models in history, *Teaching History*, 113, p. 13-23.
- LESSARD, M. et TARDIF, J. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles : DeBoeck-Université.
- LESSARD, C. et TARDIF, M. (2001). Les transformations actuelles de l'enseignement : trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante. *Revue Éducation et Francophonie*, 29 (1). En ligne. <http://www.acelf.ca/revue/XXIX-1/articles/04-Lessard-Tardif.html>.
- MAGGIONI, L., VANSLEDRIGHT, B. et P. A. ALEXANDER (2009). Walking on the borders: A measure of epistemic cognition in history. *The Journal of Experimental Education*, 77(3), 187-214.
- MARCEL, J.-F. (2002). Le concept de contextualisation: un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes, *Revue française de pédagogie*, 138, pp. 103-114.
- MARTINEAU, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser*. Paris : L'Harmattan.
- MAUBANT, P. (2008). La mise en œuvre du nouveau curriculum de l'enseignement primaire québécois: continuités et tensions dans les pratiques d'enseignement. In Lenoir, Y., Maubant, P., Hassani, N.,

Routhier, S. *Symposium international organisé dans le cadre de la Vie Université d'été de l'Aude*. M. Bru, L. Talbot. Éducation, recherches et société. Notre-Dame de l'Abbaye, Carcassonne. Éditions L'Harmattan.

- MCCOWAN, T. (2008) Curricular transposition in citizenship education. *Theory and Research in Education*, 6 (2), 153–172.
- MERRIAM, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in éducation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- NESPOR, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies* 19 (4), 317–328.
- OVERGAARD, V.J. (1985). Teaching conceived as a social practice. Thèse de doctorat non publiée. Université Simon Fraser, Colombie Britannique.
- PAJARES, M.F. (1992). Teacher beliefs and educational research: cleaning up a messy construct, *Review of Educational research*, 62 (3), 307–332.
- PALMER, B., & MARRA, R. M. (2004). College student epistemological perspectives across knowledge domains: A proposed grounded theory. *Higher Education*, 37(3), 311-35.
- PAQUAY, L. (2007). «À quoi bon un curriculum de qualité s'il ne change pas les pratiques enseignantes ?», Dans M. Behrens, *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain* (pp. 57-98). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- PERRY, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. New York: Rinehart and Winston.
- PRANDI, M. et G. GROSS (2004). *La finalité: fondements conceptuels et genèse linguistique*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- RECKWITZ, A. (2002). Toward a theory of social practices. *European Journal of Social Theory*, 5(2), 243–263
- ROY, S.N. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (pp. 199-225). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- SABOURIN, P. (2009). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (pp. 415-444). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- SAVOIE-ZAJC, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (pp. 337-360). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- SCHUTZ, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien : phénoménologie des sciences sociales* ». Paris : Méridiens Klincksieck, coll. « Sociétés ».
- SCHÖN, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. New York (NY): Basic Books.
- SENSEVY, G. (2001). Théories de l'action et action du professeur. Dans J.-M. Baudouin et J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation* (pp. 203-224). Bruxelles : De Boeck.
- SHAVELSON, R.J. (1981). *Statistical reasoning for the behavioral sciences*. Boston: Allyn & Bacon.
- SHOMMER, M. (1992). Predictors of epistemological beliefs: Comparing adults with only a secondary education to adults with post-secondary education. Paper presented at the annual meeting of the Mid-Western Educational Research Association, Chicago.
- SHOMMER, M. (1994). Synthesizing epistemological belief of research: tentative understandings and provocative confusions, *Educational Psychology Review* 6(4), 293–319.
- TARDIF, M. et C. LESSARD (2000). L'école change, la classe reste. *Revue sciences humaines*, 111, 13-18.
- TOCHON, F.V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan
- VINATIER, I. et ALTET, M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- WALBERG, H. J. (1991). Improving school science in advanced and developing □countries. *Review of Educational Research*, 61, 25-69.
- WINEBURG, S. et S. Wilson (2001). Peering at history through different lenses : the role of disciplinary perspectives in teaching history. Dans S. Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts* (pp.139-154). Philadelphia : Temple University Press.
- YEAGER, E. A., et O. L. Davis, Jr. (1995). Between campus and classroom: Secondary student-teachers' thinking about historical texts. *Journal of Research and Development in Education*, 29 (1), 1-8.

YIN, R. (2003). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011

Le travail enseignant au XXI^e siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle



Annexe 1 : Synthèse des cas étudiés

Cas	Position épistémologique		Finalités (en ordre de priorité)	Pratiques
	Nature du savoir (score moyen)	Rapport aux savoirs (score moyen)		
1	Constructiviste (3,8)	Réaliste/ de reproduction (3,4)	<ul style="list-style-type: none"> • Qualification • Formation d'un citoyen • Développement de l'esprit critique • Engagement politique 	<ul style="list-style-type: none"> • Revue d'actualité systématique • Structure les notes au tableau blanc interactif • Plan d'exposé magistral et notes détaillées • «Explique» l'histoire sous forme de chaîne causale • Demande aux élèves de formuler des hypothèses • Demande aux élèves d'analyser des documents historiques en plénières et en petits groupes, oriente l'analyse • Demande aux élèves de rédiger un éditorial
2	Objectiviste/ réaliste (2,1)	Constructiviste/ critérialiste (5,2)	<ul style="list-style-type: none"> • Qualification • Formation d'un citoyen québécois informé avec un fort sentiment d'appartenance à la nation • Développement de l'esprit critique 	<ul style="list-style-type: none"> • Revue d'actualité • Raconte l'histoire dans un exposé magistral • Demande aux élèves de formuler des hypothèses • Demande aux élèves d'analyser des documents historiques en plénières, oriente l'analyse • Demande aux élèves de rédiger un essai
3	Objectiviste/ réaliste (2,3)	Réaliste/ de reproduction (1,3)	<ul style="list-style-type: none"> • Qualification • Formation d'un citoyen québécois 	<ul style="list-style-type: none"> • Revue d'actualité • Structure les notes sous forme de notes trouées • Notes d'exposé magistral détaillées • Raconte l'histoire dans un exposé magistral • Demande aux élèves de lire le manuel et répondre aux questions qui y sont formulées
4	Constructiviste (3,9)	Réaliste/ de reproduction (1,8)	<ul style="list-style-type: none"> • Qualification • Formation d'un 	<ul style="list-style-type: none"> • Structure les notes au tableau

Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011

Le travail enseignant au XXI^e siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle

			<ul style="list-style-type: none"> citoyen québécois Développement de l'esprit critique 	<ul style="list-style-type: none"> Plan d'exposé magistral Raconte l'histoire dans un exposé magistral
5	Constructiviste (4,1)	Réaliste/ de reproduction (3,2)	<ul style="list-style-type: none"> Qualification Développement de l'intérêt pour l'histoire qui devrait mener à un intérêt pour le politique à l'âge adulte Formation d'un citoyen québécois 	<ul style="list-style-type: none"> Raconte l'histoire dans un exposé magistral Demande aux élèves d'analyser des documents historiques en plénière, oriente l'analyse
6	Objectiviste/ réaliste (3,2)	Réaliste/ de reproduction (2,6)	<ul style="list-style-type: none"> Qualification Formation d'un citoyen québécois érudit Engagement politique Développement de l'esprit critique 	<ul style="list-style-type: none"> Plan d'exposé magistral «Explique» l'histoire sous forme de chaîne causale Demande aux élèves de lire un manuel et de compléter le cahier d'activités
7	Constructiviste (4,6)	Constructiviste/ critérialiste (4,1)	<ul style="list-style-type: none"> Qualification Formation d'un citoyen québécois Développement de l'esprit critique Engagement politique et social en faveur de la justice 	<ul style="list-style-type: none"> Revue d'actualité «Explique» l'histoire sous forme de chaîne causale Demande aux élèves de formuler des hypothèses Demande aux élèves d'analyser des documents historiques en plénière et en petits groupes, oriente l'analyse Demande aux élèves de rédiger un essai