

Comprendre les prises de position des enseignants au regard des modèles successifs de leur discipline scolaire : le cas de l'histoire

Mathieu Bouhon

Université de Sherbrooke

RÉSUMÉ • Le texte cherche à jeter un éclairage sur la relation entre le contexte curriculaire et disciplinaire dans lequel les enseignants du secondaire exercent leur travail, dans le cas présent les enseignants d'histoire, et les prises de position contrastées qu'ils adoptent à propos de leur discipline d'enseignement. L'étude des programmes et des manuels scolaires d'histoire depuis la fin des années 60 met en évidence trois discours ou modèles successifs de l'enseignement de la discipline. Une analyse factorielle de correspondance multiple permet de montrer comment les enseignants (N=175) prennent position de manière cohérente par rapport aux trois modèles dégagés. Le texte se clôture en posant la question de la pertinence de considérer la discipline scolaire, non pas en tant que communauté enseignante homogène, mais comme un conglomérat de traditions épistémologiques et didactiques en conflits ouverts ou larvés.

MOTS-CLÉS • Représentations sociales, modèles didactiques, prescriptions curriculaires, cultures disciplinaires.

Les recherches en sociologie du travail (Barrère, 2002 ; Tardif et Lessard, 1999; Maroy, 2006) mettent en avant le fait que les enseignants du secondaire sont très attachés à leur discipline, qu'ils restent attentifs aux prescriptions des programmes (parfois via les manuels) et que les discussions sur les finalités, les objets et les méthodes d'enseignement de leur discipline les passionnent fréquemment au-delà du cercle des experts et des militants pédagogiques. Cependant, dans certaines situations, la vigueur des débats et le caractère parfois polémique des discussions qui ont lieu à propos de leur discipline soulèvent la question de l'origine de ces divergences entre les enseignants. Ce sont du moins ces questions que nous avons posées devant les prises de position très contrastées des enseignants d'histoire belges à propos de la refonte de leurs programmes

Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011

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



d'enseignement¹.

Dans ce texte, nous examinons l'hypothèse selon laquelle les prises de position variées et contrastées des enseignants peuvent s'expliquer au regard des discours ou modèles de la discipline qui ont circulé au cours de ces quatre dernières décennies dans l'environnement professionnel des enseignants, notamment à travers la réécriture des programmes, la diffusion de nouvelles prescriptions curriculaires et la confection de nouveaux outils pédagogiques.

1. Approche théorique

Pour situer les prises de position, nous avons fait appel à la théorie des représentations sociales (Abric, 1994, 2003 ; Flament et Rouquette, 2003, Moliner, 1998). Celles-ci sont définies comme des savoirs de sens commun, des façons de voir partagées par un groupe d'individus et fortement marquées par les valeurs et les normes de ce groupe. Elles sont socialement construites et ont pour fonction d'organiser la vision du monde du groupe, de guider les conduites ou de les justifier *a posteriori*. Elles servent aussi à faciliter les communications entre les membres du groupe et à générer des prises de position (Doise, Clémence et Lorenzi Cioldi, 1992) dans les débats et controverses.

Nous considérons donc les prises de position comme des instances générées par des représentations de la discipline qui, à leur tour, ont été socialement et historiquement construites par une multitude de facteurs tels que la formation initiale, l'apprentissage et l'exercice du métier, les interactions avec les élèves, les collègues, mais aussi par l'appropriation des programmes et des outils d'enseignement spécifiques à la discipline. Dans ce sens, la perspective que nous adoptons peut être qualifiée de socioculturelle.

2. Public-cible

Les données sur lesquelles nous avons pris appui sont issues d'une recherche que nous avons menée en mai et juin 2008 (Bouhon, 2009) auprès de 175 enseignants d'histoire du secondaire en Communauté française de Belgique et de l'enseignement public luxembourgeois. Les participants belges et luxembourgeois représentent respectivement 14 %²

¹ Depuis la fin des années 1990, l'enseignement secondaire en Belgique francophone est confronté à un nouveau train de réformes pédagogiques, qui s'est traduit par un vaste projet de réécriture des curriculums scolaires en termes de compétences (Beckers, 2008).

² Ces 14% concernent 130 enseignants d'histoire appartenant à l'enseignement catholique. Vingt- Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011

et 21 % des enseignants des deux populations de référence. Le recrutement des participants s'est fait sur une base volontaire. La comparaison du profil de tous les répondants belges avec celui de leur population de référence n'a mis en exergue aucune différence statistiquement significative ni au plan de leur genre³ ni au plan de leur âge moyen⁴. La différence de moyennes entre la distribution du profil socio-économique des élèves qui fréquentent les établissements où les enseignants belges enseignent⁵ d'une part, et la distribution du profil socio-économique de l'ensemble des élèves inscrits dans les établissements secondaires francophones belges⁶, d'autre part, s'est également avérée non significative⁷.

3. Le contexte curriculaire : différents discours sur l'enseignement de la discipline

Comprendre les prises de position des enseignants à l'égard de leur discipline, c'est les mettre en relation avec les modèles pédagogiques qui ont constitué l'environnement pédagogique des enseignants. Une analyse des programmes et des manuels d'histoire permet d'identifier différents discours didactiques formant la toile de fond des évolutions curriculaires en Communauté française de Belgique depuis les années 1960 (Jadoulle, 1995).

Jusque dans le courant des années 1960, prédomine l'« exposé-récit » marqué par la prédominance du discours de l'enseignant et le statut illustratif du document. Ce modèle se justifie par le postulat de *transmissibilité* d'un savoir détenu par celui qui sait à celui qui est ignorant, mais aussi par un contexte social et une organisation formelle de la transmission des connaissances où les médias sont inexistantes, les livres rares et l'autorité du maître, la seule source de savoirs à disposition. L'enseignement y est conçu comme une sélection et une organisation de contenus essentiels offrant une vision cohérente et unique du passé, transmise par « exposition claire (...) patiente si besoin, qui fait empreinte,

quatre autres enseignants belges participant à notre recherche appartiennent à l'enseignement public. Ils ne représentent que 7 % des enseignants de ce deuxième réseau. L'enseignement catholique est un réseau semi-privé, subventionné par l'État. Il scolarise 60 % des élèves francophones belges.

³ 59% de femmes parmi les répondants, 56% dans la population de référence.

⁴ Un âge moyen de 43,2 pour les répondants, 42,8 pour la population de référence.

⁵ Moyenne = 0,26 et écart-type = 0,55

⁶ Moyenne = 0,16 et écart-type = 0,61

⁷ P-valeur = 0,547 (Bouhon, 2009).

Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011

référence ou livraison et s'aide d'un souci de motivation, à l'amont, et de l'effort de mémorisation (...) à l'aval » (Moniot, 1993 p. 145). L'apprentissage se réduit en une activité d'écoute attentive, de prises de notes soignées et d'étude régulière visant l'assimilation d'une mémoire collective à restituer le plus fidèlement possible, car, comme le rappellent Le Pellec et Marcos-Alavrez (1991), ce qui prime dans le « modèle magistral », c'est la « logique d'exposition des contenus, non celle de leur réception » (p. 67). Le primat du récit, le statut illustratif conféré aux documents, les tâches d'écoute et de mémorisation des élèves se justifient au regard des finalités culturelles, civiques et morales assignées au cours d'histoire depuis la fin du XIXe siècle : *culturelles* parce qu'une connaissance du passé constitue le bagage « indispensable à tout homme cultivé » (Ministère de l'Éducation nationale, 1960, p. 7) et contribue à la « formation de l'humaniste » (Fédération nationale de l'Enseignement moyen catholique, 1961, p. 40) ; *civiques* (p. 40), car le récit passionné des hauts faits de la civilisation, des réalisations des générations antérieures, de l'homme des cavernes au Roi-Chevalier proche de ses soldats dans les tranchées de l'Yser, doit renforcer le sentiment d'appartenance nationale ; *morales*, enfin, car l'histoire contribue à l'éducation de valeurs en promouvant la recherche de la vérité, l'esprit de tolérance, la probité et le respect des institutions.

À partir des années 1970, une série d'inflexions dans les programmes d'enseignement entament la prédominance de l'« exposé-récit ». Les finalités de l'histoire scolaire se doublent d'une intention plus intellectuelle et critique en visant à introduire les élèves à la compréhension du monde contemporain par la rétrospection historique et l'acquisition d'aptitudes critiques. Autre nouveauté, la préférence donnée aux « méthodes actives » qui, en classe d'histoire, se traduit par le recours aux traces du passé et leur analyse directe. D'illustratif, le document devient objet d'observation et d'analyse, une promotion qui suppose à son tour l'apprentissage de savoir-faire par l'élève. Si l'importance accordée à l'exposé du professeur dans les programmes d'enseignement se réduit au profit de la « mise en activité » de l'élève, la dimension magistrale ne disparaît pas pour autant. Le récit de l'enseignant reste utile pour effectuer liaisons et synthèses.

Ces nouvelles inflexions marquent un passage vers une nouvelle forme de discours didactique, celui du « discours-découverte » (Jadoulle, 1995). L'accent est désormais placé sur la *découverte* du savoir par l'élève, ensuite seulement sur sa *transmission*. Apprendre, c'est découvrir, de

manière active, avec intérêt, plus que recevoir de l'information et la mémoriser. Cette conception de l'apprentissage modifie le rôle de l'enseignant. Sa tâche consiste à mieux préciser et donc choisir, ce qui doit être découvert, avec quels documents et en fonction de quels savoir-faire. Dans la phase préparatoire, il veille à choisir ou construire un récit organisé du passé, puis à le démonter en unités de contenus bien circonscrites, accompagnées de quelques documents assortis de consignes et précédées par un énoncé d'intentions qui décline savoirs et savoir-faire. Passé le seuil de la classe, la leçon devrait se déployer en une succession de démarches actives, les plus souvent une suite bien rythmée de brèves analyses de documents et de *questions/réponses*, auxquelles sont associées les unités de connaissances et les objectifs d'apprentissage préalablement découpés. La somme de ces démarches ou activités, fermement encadrées par l'enseignant, reconstitue, telles les pièces d'un puzzle, le récit préalablement établi par l'enseignant.

La construction du récit reste donc du ressort de l'enseignant. Ce récit n'est cependant plus délivré à l'apprenant sous la forme dominante d'un exposé mais « masqué » par des documents qui, soumis un à un à la classe, sous la guidance de l'enseignant, en « dévoilent » progressivement la structure. C'est, toutefois, la *découverte* sur base de documents du discours de l'enseignant qui garantit un espace d'activité pour l'élève.

Ce modèle pédagogique est remis en question à la fin des années 1990 au profit d'un nouveau paradigme didactique. Du moins en Communauté française de Belgique, la dernière génération des programmes et des manuels d'histoire lui tourne-t-elle manifestement le dos. Cette évolution s'inscrit dans le cadre plus large d'une réforme de l'enseignement secondaire (Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement, 1997, art. 25), désignée le plus généralement par l'expression « approche par compétences » (Beckers, 2008) ou « pédagogie de l'intégration » (Roegiers et De Ketele, 2000). Elle se traduit pour la classe d'histoire par la confection d'un nouveau référentiel qui énonce les compétences et les savoirs essentiels que les élèves doivent pouvoir maîtriser au terme de leur scolarité. Ces savoirs essentiels ne sont plus formulés en termes de matières ou de périodes à *découvrir*, mais en termes de *concepts* que les élèves doivent être progressivement capables de mobiliser pour comprendre le monde d'hier et d'aujourd'hui. De même, les objectifs d'apprentissage ne sont plus traduits en termes de savoirs ou de savoir-faire à maîtriser de manière

isolée, mais en termes de compétences, plus précisément de tâches complexes, proches de situations de vie, que les élèves doivent pouvoir réaliser dans un cadre didactique précisément balisé, ce que Roegiers et De Ketele nomment des « situations d'intégration » (2000).

Ces transformations des curriculums d'histoire à l'école secondaire renvoient à l'émergence d'un nouveau modèle didactique, celui de l'« apprentissage-recherche ». Ce modèle veut répondre à une série de critiques formulées à l'encontre du « discours-découverte » (Jadoulle, 1995). D'abord le caractère prédéfini, pré-organisé de la synthèse à apprendre. En conférant à l'enseignant la tâche d'organiser préalablement les contenus à apprendre en un récit prédéterminé, dont la structure se réaliserait d'elle-même, de manière « autoportante », par la dynamique de la *découverte*, le « discours-découverte » hypothèque une des phases fondamentales de l'apprentissage : l'implication cognitive de l'apprenant dans la structuration des savoirs et l'élaboration de significations nouvelles. Autre reproche, le morcellement des apprentissages. La simplification des contenus, la contraction des documents, le caractère étroitement fermé des consignes de travail, le faible engagement cognitif requis dans les questions/réponses, offrent peu d'espace à un véritable travail intellectuel de la part des élèves. Ces aspects laissent aussi sans réponse la question du transfert des acquis dans de nouveaux contextes. Troisième critique, le peu de place accordée à l'enquête historique, l'absence de véritables démarches de problématisation des contenus enseignés et le peu de réflexion sur leur sens (Jadoulle, 1995). En cause, le caractère très linéaire, rationnel, des modes de présentation des contenus, reflétant davantage la logique de communication ou l'organisation cognitive de celui qui sait que la logique de recherche ou les processus de celui qui apprend.

L'« apprentissage-recherche » s'inspire explicitement des théories constructivistes et socioconstructivistes qui imprègnent le monde de l'éducation à partir des années 1980. Il véhicule une conception de l'apprentissage où se sont les apprenants qui construisent leur savoir à partir de situations proches de la réalité d'utilisation de ce savoir et, grâce aux interactions entre leurs savoirs préalables et celui des autres. L'apprentissage est vu comme une mise en relation, organisation, élaboration de sens.

Sur le plan didactique, le travail préparatoire de l'enseignant ne consiste plus à organiser les contenus en un récit préconstruit, mais à sélectionner les quelques savoirs qui sont jugés essentiels au regard des

situations de transfert puis à les articuler autour de deux ensembles documentaires, le premier soutenant une démarche de problématisation et le second, une démarche d'enquête. La forme didactique préconisée se compose de trois phases classiques : un démarrage de la leçon qui plonge les élèves dans une situation-problème et débouche sur la construction d'une question ou d'une problématique, suivi d'une étape d'enquête qui alterne phase de travail individuel et moments collectifs, puis d'une étape de synthèse qui veille à structurer les éléments de réponse découverts pendant la phase d'enquête. Une phase de transfert peut éventuellement prolonger les trois premières. Elle prend alors la forme d'une *situation d'intégration* où l'élève, livré à lui-même, sera confronté à une nouvelle question de recherche, un nouveau problème, une nouvelle tâche complexe qui nécessitera la mobilisation des savoirs et des savoir-faire appris préalablement pour être résolue.

L'« exposé-récit », le « discours-découverte » et l'« apprentissage-recherche » forment donc la toile de fond des évolutions curriculaires en Communauté française de Belgique depuis les années 1960. Dans notre étude, nous postulons que leur prégnance sur les enseignants d'histoire est effective et qu'ils peuvent rendre compte de leurs prises de position à l'égard de la discipline scolaire.

4. Méthodologie

Partant de l'hypothèse que ces discours didactiques ont contribué à la construction des représentations sociales des enseignants, nous avons demandé aux 175 participants de prendre position vis-à-vis d'eux. Pour ce faire, nous avons décomposé les trois modèles selon huit facettes didactiques⁸ (cf. tableau 1) et, pour chaque facette, nous avons énoncés trois affirmations, correspondant chacune à un des modèles. Soumises aux enseignants, ceux-ci ont dû choisir l'affirmation la plus proche de leur conviction et rejeter la plus éloignée.

⁸ Les finalités de l'histoire ; les relations entre les savoirs, les savoir-faire et les compétences ; les méthodes ; la place du récit dans l'apprentissage ; le statut du document ; le rôle des connaissances préalables des élèves ; le cadre d'apprentissage et le statut de l'erreur dans l'apprentissage.

Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011

Facettes	Exposé-Récit	Discours-Découverte	Apprentissage- Recherche
Finalité	Culture génér.* Elle est l'acquisition d'une culture générale, d'un bagage historique, d'ouverture d'esprit, de curiosité intellectuelle.	Savoir-SF* Elle est l'acquisition de savoirs, de savoir-faire critiques et d'aptitudes intellectuelles (analyse, synthèse, rigueur...).	Pensée hist. * Elle est l'acquisition du mode de pensée ou de connaissance historique et la prise de conscience de la dimension construite, interprétative de l'histoire.
Compétences	Comp.= "connaître"* Un élève compétent en histoire, c'est d'abord un élève qui maîtrise bien la chronologie, les savoirs, les notions fondamentales du cours d'histoire, est capable de faire par lui-même des liens entre les différents chapitres du cours.	Comp.= capacité* Un élève compétent en histoire, dans mon cours, c'est d'abord un élève qui développe de manière équilibrée des savoirs et des savoir-faire, est capable d'identifier, d'analyser, de critiquer un document.	Comp.= mobiliser* Un élève compétent en histoire, dans mon cours, c'est d'abord un élève qui est capable de traiter des données nouvelles, c'est-à-dire de répondre à une question de recherche sur base de l'analyse de documents et en recourant aux connaissances factuelles et notionnelles du cours.
Méthodes	Méth. expo. * Pour faire apprendre, il faut expliquer clairement, de manière structurée, les principaux faits et notions, en veillant à bien montrer les liens entre eux, notamment au plan chronologique.	Mag. dialog. Pour faire apprendre, il est important de bien encadrer la découverte des principaux faits et notions ... en alternant efficacement, des temps d'analyse de documents et des temps de synthèse, des phases de dialogue, de questions-réponses et des moments d'explication.	Recherche* Pour faire apprendre, il faut donner le temps et l'occasion aux élèves d'observer, de découvrir, de se poser des questions à propos de ces faits, de ces notions... Ils doivent pouvoir se les approprier et, pour cela, les utiliser, les manipuler par eux-mêmes, les expérimenter, les confronter...
Récit	Récit mag. * Un récit passionnant et bien structuré permet à l'élève de comprendre une situation complexe, de saisir un contexte ou une évolution, d'identifier des causes ou des conséquences...	Récit >< SF* Le récit ne permet pas de développer des savoir-faire et ne rend pas l'élève actif. Or, celui-ci, pour s'approprier un savoir, doit d'abord être mis en activité avec des documents. Par contre, le récit permet de structurer les savoirs.	Récit interp. * L'étude de récits, que ce soit celui du professeur, du manuel ou celui d'historiens, doit permettre à la classe de construire le sien et de découvrir que tout récit est construit et porteur d'une interprétation du passé.
Document	Doc illustr. * Les documents en classe viennent en appui du cours, pour aider les élèves à imaginer une situation, fixer une idée, concrétiser. Les élèves ont besoin, de temps en temps, d'illustrations, d'exemples pour comprendre.	Doc. découv. * Les documents en classe permettent de travailler les savoir-faire et d'extraire les principaux savoirs. Leur exploitation par les élèves nécessite une démarche bien encadrée : le professeur doit poser des questions aux élèves, les guider dans l'analyse, et cela de façon à avancer sans perdre de temps dans le cours.	Doc rech. * Les documents en classe doivent être analysés en profondeur, de manière critique, en laissant les élèves chercher par eux-mêmes, en suscitant les échanges, les mises en question et en variant les points de vue. Cela nécessite évidemment d'y consacrer beaucoup de temps.
Connaissances préalables des élèves	Conn. = page blanche* Les élèves ont peu de connaissances en histoire, ce qui pose problème pour aborder une matière riche et complexe. À part l'un ou l'autre qui dispose d'un bon bagage culturel et notionnel en relation avec la matière abordée, on doit très souvent partir de zéro.	Conn.= erronées* Les élèves ont des représentations du passé. Elles proviennent, entre autres, de films, de BD, de toutes sortes de médias qui nous entourent. Elles sont cependant souvent pauvres et erronées. Il faut donc leur enseigner des connaissances correctes.	Conn. = point de vue* Les élèves ont déjà des connaissances en ce qui concerne les matières abordées. Elles proviennent, entre autres, de films, de BD, de toutes sortes de médias qui nous entourent. Il est indispensable de bien en tenir compte si l'on veut les faire progresser, les faire évoluer.

Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011

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



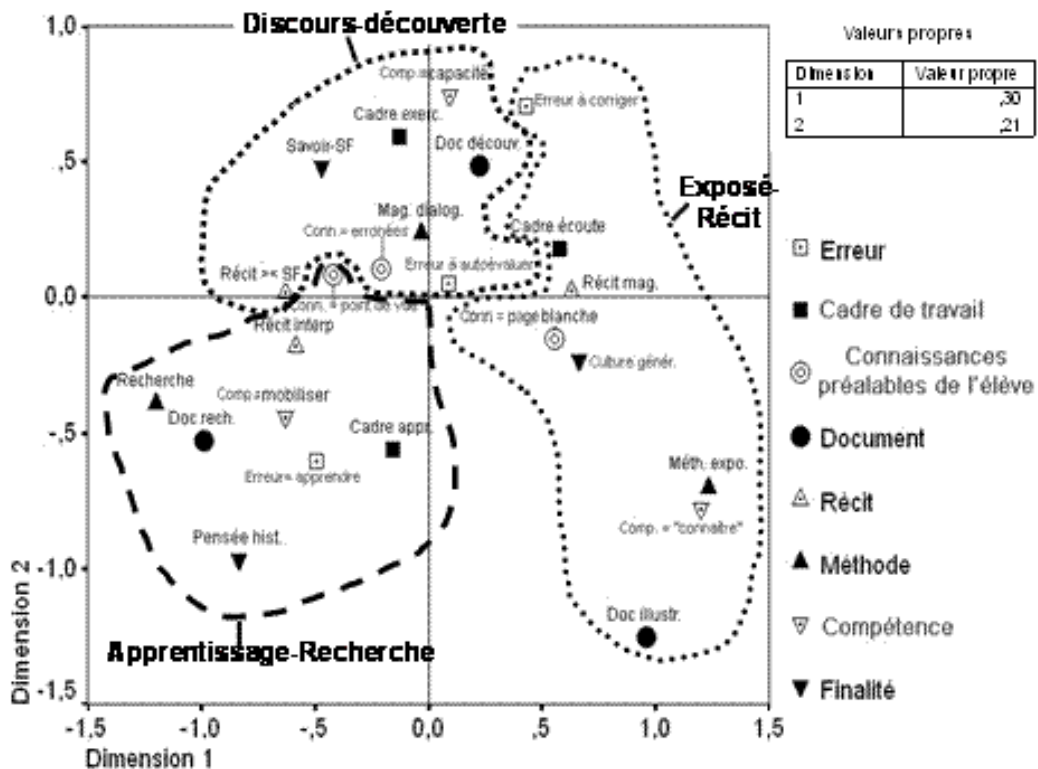
Cadre de travail	Cadre écoute* Pour que les élèves puissent apprendre dans un cadre adapté, il faut qu'un climat d'écoute soit garanti, que les élèves soient calmes, concentrés, qu'ils disposent de leurs affaires, qu'ils soient attentifs et prêts à entrer dans la matière et à suivre le fil conducteur de l'exposé.	Cadre exerc.* Pour que les élèves puissent apprendre dans un cadre adapté, il faut que les élèves soient attentifs et bien actifs, fassent attention aux consignes de travail, exécutent les tâches, répondent aux questions, prennent note lorsque c'est le moment.	Cadre appr.* Pour que les élèves puissent apprendre dans un cadre adapté, il faut que le climat soit propice aux échanges, à l'expression, à l'implication de chacun. Il faut que l'élève n'ait crainte de prendre la parole pour avancer une réponse, une idée, une nouvelle explication, même si elle s'avère erronée.
Erreur	Erreur à corriger* L'élève a le droit de se tromper lorsqu'il apprend, mais une fois les corrections apportées, il est de son devoir de ne plus refaire les mêmes erreurs.	Erreur à autoévaluer* L'erreur peut être bénéfique à l'apprentissage si l'élève en devient conscient. Il faut apprendre aux élèves à repérer et corriger par eux-mêmes leurs erreurs.	Erreur = apprendre* L'erreur est le reflet d'une autre façon de comprendre, de raisonner, d'appréhender le monde. Elle permet à l'enseignant de mieux adapter son enseignement.

* Ces étiquettes correspondent aux items de la figure 1

Tableau 1. Prises de position par rapport aux trois modèles didactiques

5. Résultats

Une analyse factorielle de correspondance multiple (ACM) (Cibois, 1984) permet de dégager la structure qui organise les réponses des enseignants (figure 1).



Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011

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

Le graphique doit se lire comme suit : chacune des huit facettes (légendées à la droite du graphique) est représentée par trois items dans le graphique correspondant aux trois discours didactiques. Par exemple, la facette « finalité » représentée par un triangle noir renversé, comprend trois modalités formant les sommets d'un triangle sur le graphique : « apprendre des savoirs et des savoir-faire » — étiqueté « Savoir-SF » —, « acquérir une culture générale » — étiqueté « Cult. gén. » — et « développer un mode de pensée historique » — étiqueté « Pensée hist. » —, correspondant respectivement au « discours-découverte », à l'« exposé-récit » et à l'« apprentissage-recherche ».

On constate que les affirmations relatives à un modèle didactique se regroupent de manière cohérente entre elles. Ce regroupement est mis en évidence par les trois ensembles de traits en pointillés. Un enseignant qui choisit un item correspondant à un des trois modèles aura donc tendance à choisir les autres que nous avons associés à ce même modèle. Par exemple, être d'accord avec l'idée que les élèves arrivent vierges de connaissances en classe — item « Conn. = page blanche » sur le graphique —, c'est aussi marquer sa préférence pour l'acquisition d'une culture générale comme finalité de l'enseignement de l'histoire, l'instauration d'un cadre d'écoute attentive et le récit ou l'exposé magistral comme méthode de prédilection.

Nous pouvons donc prendre appui sur ce résultat pour affirmer que les trois modèles didactiques décrits précédemment structurent effectivement les prises de position didactiques des enseignants et que les coordonnées de chaque enseignant sur les deux dimensions qui organisent le graphique devraient constituer un indicateur de sa position par rapport aux trois modèles.

Ces deux dimensions peuvent d'ailleurs être interprétées. L'axe horizontal, le plus important — avec une valeur propre de 30% — portent sur les méthodes d'enseignement en opposant les méthodes transmissives aux méthodes actives. L'axe vertical — avec une valeur propre de 21% —, plus difficile à interpréter, semble opposer un pôle « généraliste », celui de l'éducation, à un pôle spécifiquement « disciplinaire », celui de l'histoire. Ces deux dimensions permettent de dégager un jeu d'oppositions entre les trois modèles didactiques décrits. Sur la première dimension, celle des méthodes, l'« exposé-récit » s'oppose à l'« apprentissage-recherche » et au « discours-découverte ». Sur la deuxième dimension, par contre, le « discours-découverte » situé du côté du pôle « généraliste » s'oppose davantage à l'« apprentissage-

recherche » situé du côté du pôle « disciplinaire ».

6. Conclusion

Ces résultats montrent que les enseignants prennent position de manière cohérente par rapport aux trois discours didactiques décrits préalablement. Ils constituent une première confirmation de l'hypothèse selon laquelle ces discours et modèles inscrits au cœur des évolutions curriculaires de l'enseignement de l'histoire structurent les prises de position des enseignants vis-à-vis de leur discipline. Ils indiquent également qu'une discipline scolaire, comme l'histoire, ne dessine pas automatiquement les contours d'une communauté disciplinaire consensuelle, mais qu'elle peut être, au contraire, traversée de conceptions opposées relevant de l'histoire des paradigmes ou des modèles successifs de la discipline scolaire. Ces résultats font écho à ce que Ball et Lacey (1995) nomment les *subject subcultures*. Ces auteurs rejettent une conception de la discipline définie en tant que communauté épistémologique homogène partageant un corps de savoirs et de convictions méthodologiques communes pour appréhender les réalités éducatives et les considèrent plutôt comme un conglomérat de sous-groupes et de traditions en conflits ouverts ou larvés.

Enfin, l'étude des prises de position des enseignants prise en compte dans ce texte appelle un examen plus approfondi de ce qui les génère, c'est-à-dire du contenu et de la structure des représentations sociales portées par les différents groupes d'enseignants.

Mathieu Bouhon

Professeur

Université de Sherbrooke

mathieu.bouhon@usherbrooke.ca

BIBLIOGRAPHIE

- Abric, J.-C. (2003) (Éd.). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Ramonville Saint Agne : Erès.
- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*, Coll. « Psychologie sociale ». Paris : Presses Universitaires de France.
- Ball, S.J. et Lacey, C. (1995). Revisiting Subject disciplines as the opportunity for group action: A measured critique of subject subcultures. Dans L.S. Siskin et J.W. Little (Éd.). *The subjects in question: Departmental organization and the high school* (p. 95-122). New York : Teachers College Press.
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris : l'Harmattan.
- Beckers J. (2008). Savoirs scolaires et compétences, les difficultés de cadrage d'une réforme en Communauté française de Belgique. Dans F. Audigier & N. Tutiaux-Guillon (Éd.). (2008). *Compétences et contenus. Les curriculums en question*, Coll. « Perspectives en éducation & formation » (p. 51-64). Bruxelles : De Boeck.
- Bouhon, M. (2009). *Les représentations sociales des enseignants d'histoire relatives à leur discipline et à son enseignement*, Louvain-la-Neuve, Université Catholique de Louvain. (Thèse de doctorat).
- Chervel, A. (1998). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexion sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*. 38, 59-119 (Institut national de la Recherche pédagogique)
- Cibois, P. (1984). *L'analyse des données en sociologie*, Coll. « SUP. Le sociologue », 53. Paris : Presses Universitaires de France.
- Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, juillet 1997, art 25.
- Doise, W., Clémence, A. & Lorenzi-Cioldi, F. (1992). *Représentations sociales et analyses de données*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Fédération nationale de l'Enseignement moyen catholique [SNEC]. (1961). Programmes et directives, Histoire (2^e éd.). Lierre.
- Flament, C. & Rouquette, M.-L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires : comment étudier les représentations sociales ?*, Coll. « Sociétales », Série « Regards psychosociaux ». Paris : Armand Colin.

- Jadoulle, J.-L. (1995). Trente-cinq années de programme d'histoire dans l'enseignement secondaire francophone. *Histoire et Enseignement*, 45 (3).
- Le Pellec J., Marcos-Alvarez V. (1991). *Enseigner l'histoire : un métier qui s'apprend*, Coll. « Ressources. Formation, Enjeux du système éducatif ». Paris : Hachette-CNDP.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 155, 1-32.
- Ministère de l'Éducation nationale (1960). Instructions concernant la réforme de l'enseignement moyen. Histoire (3^e éd.). Bruxelles.
- Moliner, P. (1998), Dynamique naturelle des représentations sociales. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 40, 62-70.
- Moniot, H. (1993). *Didactique de l'histoire*, Coll. « Perspectives didactiques », Paris, Nathan.
- Roegiers X. (2000). (avec la collaboration de J.-M. De Ketele). *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Coll. « Pédagogies en développement ». Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Coll. « Perspectives en éducation », Bruxelles, De Boeck.