CONVERSATION ENTRE DIDACTICIENS ET ENSEIGNANTS – QUELQUES PISTES POUR ÉVITER LE DIALOGUE DE SOURDS

SABRINA MOISAN, PH.D.

s_moisan@yahoo.com

Notice biographique. L'auteure est professeure à l'Université de Sherbrooke. Elle présente ici quelques constats et réflexions issus de sa thèse de doctorat en didactique de l'histoire à l'Université de Montréal intitulée « Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne ».

Résumé. Cet article présente les résultats d'une recherche doctorale portant, entre autres, sur les fondements épistémologiques des enseignants d'histoire et leurs représentations sociales du métier. Le noyau de la représentation sociale de l'histoire et de son enseignement, qui compte trois éléments fondamentaux (la nature du savoir historique, la finalité de l'enseignement de l'histoire et le mode d'apprentissage de l'histoire), est présenté et mis en dialogue avec les recommandations issues des recherches en didactique de l'histoire. Nous avançons l'idée que, malgré des positions épistémologiques fort éloignées, le dialogue entre spécialistes universitaires de l'enseignement de l'histoire et enseignants d'histoire au secondaire est toujours possible. Pour ce faire, la formation des maîtres doit tenir compte des contenus et de l'argumentation qui soutiennent les représentations sociales des enseignants et initier ceux-ci aux avancées de la recherche relative à la production des savoirs historiques et à leur mode d'apprentissage.

Mots-clés. Enseignement de l'histoire, représentations sociales, formation des maîtres

A Conversation Between History Education Specialists and Teachers – Some Ideas towards Avoiding a Deaf Dialogue

Abstract. This article presents the results of a doctoral study on the epistemological foundations of history teachers and the social representations of their profession. The central elements of the social representation of history and history teaching (the nature of historical knowledge, the function of teaching history and the way history is learned) are presented and put into dialogue with the recommendations of history education specialists' research. I put forward the idea that, despite diverging epistemological positions, dialogue between history education specialists and high school history teachers is still possible. To facilitate such a conversation, the training of pre-service teachers must first take into account the content and arguments that support social representations of high school teachers. Secondly, it must introduce pre-service teachers to the latest research on how historical knowledge is produced by historians and learned by students.

Key words. History teaching, social representations, teacher education

Conversación entre pedagogos y maestros – Algunas ideas para evitar el diálogo de sordos

Resumen. Este artículo presenta los resultados de una investigación doctoral sustentado, entre otras cosas, sobre las bases epistemológicas de los profesores de historia y sus representaciones sociales de su profesión. El núcleo de la representación social de la historia y de su enseñanza, cuenta con tres elementos fundamentales: la naturaleza del conocimiento histórico, el propósito de la enseñanza de la historia y el método de aprendizaje de la historia, es presentado y puesto en diálogo con las recomendaciones dadas de la investigación en didáctica de la historia. Nos planteamos la idea de que, a pesar de las posiciones epistemológicas encontradas, el diálogo entre especialistas académicos en la enseñanza de la historia y los profesores de historia de secundaria siempre es posible. Para ello, la formación de los docentes debe tener en cuenta los contenidos y los argumentos que sustentan las representaciones sociales de los docentes y presentarlos en las últimas investigaciones sobre la producción de conocimiento histórico y su aprendizaje.

Palabras clave. enseñanza de la historia, representaciones sociales, formación del profesorado

Nombreuses sont les recherches menées auprès des enseignants d'histoire démontrant la pérennité de pratiques traditionnelles basées sur la transmission d'un récit convenu sur le passé national (Charland, 2003; Martineau, 1997; Moisan, 2010; Ravitch, 2000). Or, les recherches en didactique de l'histoire, promeuvent de nouveaux modes

d'enseignement et d'apprentissage de l'histoire, qui tiennent compte notamment de l'évolution des recherches cognitives et des travaux historiens, mais également d'idéaux éducatifs contemporains privilégiant la pensée critique et autonome. Comment expliquer l'immuabilité de ces pratiques, alors que les facultés d'éducation forment à un en-

seignement de l'histoire axé sur le développement de la pensée historique depuis près de 30 ans déjà?

Certains auteurs ont avancé que cette stagnation était due aux lacunes disciplinaires des enseignants d'histoire (Guay et Jutras, 2004; Ravitch, 2000; VanSledright, 1996). Cependant, les résultats des études de VanSledright (1996) ou de Yeager et Van Hoover (2007), vérifiant cette hypothèse, ont montré que même des enseignants possédant une culture historique importante, des connaissances en pédagogie de l'histoire, notamment celle de la méthode historique, et disant vouloir former à la pensée historique optaient malgré tout pour une approche traditionnelle de l'enseignement de l'histoire alors qu'ils se trouvaient devant les élèves.

À la lumière de ces recherches, force est de conclure que la formation disciplinaire et les connaissances déclaratives en pédagogie ne sont pas, à elles seules, des gages d'un enseignement développant la pensée historique des élèves. Ce constat nous amène à poser quelques questions : comment expliquer que les pratiques enseignantes demeurent si traditionnelles? Se pourrait-il qu'enseignants et didacticiens de l'histoire parlent un langage différent? Serait-on en présence d'un dialogue de sourds? Nous souhaitons ici proposer l'hypothèse que le dialogue entre didacticiens et enseignants de l'histoire passe par le prisme des représentations sociales des enseignants et achoppe de ce fait sur quelques piliers de ces représentations.

Cet article explore ce problème par le biais d'une analyse des fondements épistémologiques des enseignants d'histoire, de même que de leurs représentations sociales de l'enseignement de l'histoire. Pour ce faire, nous définirons la théorie des représentations sociales. Nous présenterons ensuite la position particulière des enseignants par rapport au savoir scientifique, avant de clarifier notre approche méthodologique. Enfin, nous présenterons trois éléments centraux des représentations sociales des enseignants qui font obstacle à l'assimilation du discours didacticien, mais qui pourraient aussi devenir des voies de passage.

THÉORIE DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES ET MÉTHODOLOGIE

Les représentations sociales forment un mode de connaissance constitué de théories naïves, construites à la fois de sens commun et de savoirs scientifiques, qui servent à interpréter le monde, les objets et les sujets qui le constituent. Elles touchent à la fois la pensée et l'action, elles sont individuelles et partagées. Les représentations sociales sont à la fois un contenu et un processus d'acqui-

sition et d'utilisation de connaissances ordinaires ou quotidiennes.

Le contenu de la représentation se construit selon un processus d'objectivation et d'ancrage (Jodelet, 2003). L'objectivation transforme l'objet abstrait, comme l'histoire ou la citoyenneté, en un objet plus concret pour le sujet. L'objet de représentation se trouve chosifié, simplifié. L'ancrage est le processus d'insertion de l'objet dans les schémas cognitifs sociaux préexistants. Il s'agit en fait, pour le sujet, d'associer le nouveau savoir à un savoir ancien.

La pensée exprimée par les représentations sociales des individus se rattache toujours à un savoir préexistant, à un système de représentation déjà là, qui facilite l'intégration de nouveaux savoirs ou l'empêche. En effet, comme le rappelle Jodelet (2003), « le contact avec la nouveauté et le système de représentation préexistant est à la source de deux ordres de phénomènes, en quelque sorte opposés, qui donnent aux représentations une dualité parfois surprenante. Celle d'être aussi bien innovatrices que rigides, mouvantes que rémanentes » (pág. 381). Les discours de vulgarisation scientifique, qu'ils portent sur la psychanalyse, sur l'histoire ou sur la citoyenneté, se heurtent à des représentations antérieures des objets qu'ils décrivent et qu'ils tentent de complexifier ou de mettre à jour. Ce choc entre différentes représentations de l'objet sera mieux absorbé si la représentation « naïve » de l'objet permet une ouverture au discours scientifique vulgarisé, si elle n'est pas trop éloignée de celui-ci. Une négociation s'opère alors entre les savoirs savants et les savoirs de la pensée sociale, afin que naisse une nouvelle compréhension de l'objet. Dans le cas où cette négociation est impossible, en raison peut-être d'une distance infranchissable entre les savoirs savants et la représentation sociale, la représentation d'origine demeurera intacte et le discours scientifique sera relégué aux oubliettes. C'est, semble-t-il, ce qui survient lorsqu'enseignants et didacticiens discutent d'enseignement de l'histoire.

STRUCTURE ET ORGANISATION DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES

Afin d'identifier les représentations sociales des enseignants à l'égard de l'enseignement de l'histoire, nous avons utilisé la théorie du noyau central développée par Abric (1984), qui avance que tous les éléments constituant la représentation revêtent des valeurs différentes, ce qui les positionne soit dans le cœur de la représentation, soit dans sa marge. Pour lui, une représentation sociale se compose de très peu d'items incontournables et partagés par tous les membres d'un groupe. Ces items, il

les nomme éléments centraux. Ainsi, les éléments retrouvés chez tous les membres, donc ceux du noyau central, se divisent en deux catégories : les éléments normatifs et les éléments fonctionnels. Les éléments normatifs de la représentation sont liés à l'histoire du groupe et à son idéologie, à ses valeurs (Abric, 2003). Pour leur part, les éléments fonctionnels contenus dans le noyau central organisent le contenu, imposent une hiérarchie et donnent le sens à la représentation. Selon Abric (1994), le noyau central organise les informations de la représentation de manière à leur donner une signification cohérente, qui a cependant pour effet de rigidifier la représentation.

Les éléments constitutifs de la représentation n'étant pas partagés par l'ensemble des membres du groupe sont nommés éléments périphériques. Ils permettent que s'expriment les opinions divergentes, sans que la nature fondamentale de la représentation s'en trouve modifiée. La périphérie de la représentation exprime l'hétérogénéité du groupe et les éléments contradictoires et évolutifs, qui surviennent parfois au contact de la réalité concrète. En ce sens, la périphérie est beaucoup plus souple que le noyau central, dont elle se fait la protectrice. Elle serait une sorte de tampon protégeant le noyau contre toute modification.

Ce modèle théorique permet de hiérarchiser les éléments définissant la représentation et d'en dégager la dynamique organisationnelle. Nous sommes ainsi en mesure de comprendre la logique derrière les prises de position et les convictions sur lesquelles reposent les argumentations. Cela est d'une utilité non négligeable dans le cas qui nous occupe, car le dialogue entre enseignants et didacticiens repose sur des éléments et un vocabulaire similaires, mais auxquels, nous le verrons, les différents sujets donnent un sens variable.

ENSEIGNANTS D'HISTOIRE, UNE POSITION AU CARREFOUR DES DISCOURS SUR L'HISTOIRE

Les enseignants d'histoire se situent dans une position au carrefour de différents discours sur l'enseignement de l'histoire. Ils ne sont pas historiens, mais médiateurs entre le savoir scientifique et le savoir enseigné. Ils peuvent aborder les sujets historiques par le biais de la production cinématographique, des arts, des magazines historiques, des musées et aussi, bien sûr, des productions historiennes. Puisqu'ils sont tenus de transposer les contenus scientifiques en contenus scolaires, ils peuvent mobiliser des registres de pensée variés, passant d'un savoir disciplinaire à un savoir de la pensée naturelle, du « sens commun ».

L'usage de ces différents registres de pensée est ce que Moscovici (1976) nomme la polyphasie cognitive. C'est-à-dire qu'un individu, dans son rapport aux savoirs, fera intervenir des représentations s'inspirant parfois davantage des discours scientifiques, alors que les discours profanes sembleront plus efficaces dans un contexte différent. Ainsi, ces processus cognitifs ne sont pas nécessairement évolutifs, mais coexistent plutôt chez un même individu, qui les mobilise en des temps différents ou simultanément, en fonction du contexte.

MÉTHODOLOGIE

Les résultats présentés dans ce texte sont issus d'une enquête de terrain réalisée auprès de 18 enseignants d'histoire au secondaire de la province de Québec (Canada). Nous avons effectué des entretiens semi-dirigés d'une durée minimale de 45 minutes (dans un seul cas) et maximale de 180 minutes (également dans un seul cas). La durée moyenne des entrevues est de 100 minutes. Nous avons élaboré un questionnaire comportant une sélection de questions propres aux études empiriques, soit deux techniques d'association (association hiérarchisée continuée et non continuée), des questions de confrontation et une tâche de réalisation de schémas conceptuels.

Le tableau suivant illustre quelques caractéristiques de notre échantillon

Moyenne d'âge	34
Moyenne années d'expérience	9
Réseau anglophone	5
Réseau francophone	13
Montréal	9
Québec	6
Communautés autochtones	3
Femmes	6
Hommes	12

L'échantillon accidentel a été obtenu par la méthode boule de neige. Tous les volontaires ont été acceptés. Ils provenaient d'écoles montréalaises, québécoises et des communautés amérindiennes.

Afin d'analyser les données recueillies, nous avons opéré une analyse qualitative de contenu, qui nous a permis

d'identifier les éléments de définition des représentations partagés par tous les enseignants, soit les éléments centraux, et les éléments périphériques les plus importants. Ces éléments nous permettront d'établir les assises sur lesquelles repose l'argumentation des enseignants à l'égard de l'épistémologie de leur profession. Nous présenterons ici seulement les éléments-clés de la représentation de l'enseignement de l'histoire.

TROIS PILIERS DES REPRÉSENTATIONS DES ENSEIGNANTS EMBROUILLENT LA CONVERSATION

La représentation sociale de l'enseignement de l'histoire compte trois éléments partagés par tous les enseignants rencontrés. Ces éléments centraux sont : 1. la nature interprétative de l'histoire, 2. la finalité de l'enseignement de l'histoire et 3. le mode d'apprentissage de l'histoire. Ces trois piliers sont à première vue similaires à ce qui peut être lu dans les programmes d'histoire et entendu dans les cours de didactique de l'histoire. Mais en analysant la logique argumentative des enseignants, d'importantes divergences apparaissent et permettent d'expliquer que les pratiques soient si différentes de ce qui est enseigné dans les facultés d'éducation.

1. Nature interprétative de l'histoire

La notion d'interprétation apparaît centrale pour tous les enseignants d'histoire que nous avons interrogés. La nature interprétative de l'histoire fait l'objet d'un consensus dans les communautés historique et didacticienne. Mais est-on si sûr que les deux groupes entendent la même chose?

Dans son travail, l'historien procède à l'analyse critique des sources et reconfigure le sens qu'elles portent de manière à proposer une réponse à une question qu'il s'est préalablement posée. Cet effort de reconstruction l'amène à confronter à maintes reprises le défi de l'interprétation : les siennes propres d'abord, mais aussi celles des auteurs des documents, celles des productions des collègues, etc. De plus, les sources ne rendent pas compte du passé tout entier, elles sont des traces imparfaites, incomplètes. L'historien doit en conséquence combler les trous selon ce qu'il sait déjà et ses intuitions, afin de reconstituer un récit cohérent. Ainsi, il y a une part de fiction dans le métier d'historien. La réalité du passé n'est jamais exactement rendue, car le savoir historique est probabiliste.

Or, en soulignant la dimension interprétative de l'histoire, les enseignants soulèvent-ils ces considérations fonda-

mentales à propos de la méthodologie historique et de la nature du savoir qu'elle produit? La réponse est non. Nous n'avons pas retrouvé ces arguments dans le discours enseignant.

En réalité, lorsqu'ils font référence à l'interprétation en histoire, les enseignants renvoient plutôt au point de vue des acteurs historiques. Les enseignants admettent ainsi qu'une certaine complexité caractérise le savoir historique. En effet, dès lors que plusieurs points de vue sont admis à l'égard d'un même événement, on entre dans une zone d'inconfort et d'incertitude, fort stimulante par ailleurs, car la « vérité » historique est moins évidente.

Par ailleurs, ce n'est pas tous les points de vue qui sont à l'étude, car la majorité des enseignants semble se reporter surtout à ceux des deux groupes linguistiques principaux au Québec, soit les francophones et les anglophones. Comme nous l'avons relevé plus tôt, le matériel historique contemporain, qu'il soit scolaire ou scientifique, tente de rendre compte de cette pluralité des points de vue. Toutefois, bien des critiques sont encore dirigées contre cette démarche qui s'en tient trop souvent à juxtaposer les points de vue sans montrer les interactions entre les groupes et les divergences au sein même des groupes. Les enseignants rencontrent visiblement les mêmes problèmes. Par exemple, en soumettant un seul point de vue au nom des francophones ou des anglophones, ou même parfois, des Autochtones, les enseignants laissent entendre que les membres de ces trois groupes partagent unanimement la même expérience du passé. Parions que les descendants d'immigrants irlandais n'ont pas tout à fait la même conception du passé que les descendants anglais, pour ne donner qu'un exemple. Bien que la démarche du discours pluraliste permette de complexifier la vision du récit historique des élèves, il n'en demeure pas moins que les enseignants, en se prêtant à cet exercice, simplifient nécessairement la réalité.

Enfin, le fait d'admettre l'existence de différentes interprétations en histoire renseigne-t-il sur la position épistémologique des enseignants? La réponse à cette question ne va pas de soi. Considérer la pluralité des points de vue ne signifie pas que l'on considère l'histoire comme une science de l'interprétation. Celle-ci est beaucoup plus qu'un simple point de vue, elle est aussi une méthode. Or, les enseignants de notre enquête voient plutôt dans ce qu'ils nomment « l'interprétation des acteurs » une approche visant à rendre compte d'un récit plurivoque. Ceci ne les empêche pas de convenir que ce récit doit être raconté et appris. Comme l'a montré Wineburg (2001), des enseignants peuvent très bien présenter divers points de vue et continuer de croire en une histoire-vérité.

Une question de neutralité

En recourant à différents points de vue sur le passé, les enseignants disent remplir leur mandat de neutralité face à l'histoire.

Tout en restant neutre, j'essaie toujours de présenter les deux côtés de la médaille. – Ginette

I play double eyes with the kids. If it's a way against the English, then I show the positive things they did, If it is against the French, I show the positive things. You have to stay neutral as a teacher. – Patrick

Ils disent demeurer neutres en montrant les deux côtés de la médaille. Il n'est pas question, pour eux, d'enseigner un récit unique, qu'ils qualifient de « biaisé ». Mais l'histoire est-elle neutre? Les relations entre les anglophones et les francophones au Canada sont souvent conflictuelles. Est-ce que le fait de les présenter comme des postures différentes sur un événement passé aide les enseignants à lutter contre les préjugés profondément ancrés chez certains de leurs élèves? Les résultats de l'étude de Barton et McCully (2004), réalisée en Irlande du Nord, montrent qu'une présentation de l'histoire se voulant neutre conforte davantage les stéréotypes déjà présents dans l'esprit des élèves, qu'elle contribue à les défaire. Il faudrait au contraire entrer de front dans la controverse, ce que les enseignants évitent à tout prix (Moisan, 2010).

Interprétation des élèves

Bien qu'ils affirment que l'histoire est interprétation, plusieurs enseignants sont résistants à l'idée de faire construire les interprétations par les élèves comme on le propose dans le programme. En fait, ils sont convaincus de la valeur de l'approche, mais elle ne serait pas applicable dans leurs classes, car, disent-ils, les élèves n'en sont pas capables – ils ne possèdent pas les connaissances de base nécessaires :

[je fais] beaucoup de magistral, parce qu'ils [les élèves] en ont envie. Ils sont tellement en manque d'information que je veux dire, ils en ont besoin. – Ghislain

La méthode historique bon, c'est bien beau, mais tu ne peux pas l'utiliser si tu n'as pas compris la base de ton sujet, donc, c'est pour ça que je ne l'utilise pas, puis ça prendrait un temps fou. – Raphaëlle

Je trouve ça difficile de voir des programmes comme histoire, géo mis si tôt dans le processus de développement psychologique et intellectuel des enfants, ils

ne sont pas prêts à des concepts aussi complexes que ce qu'on leur donne, ça devient compliqué pour nous, ça, c'est un problème. – Juliette

La plupart font bien sûr des activités avec leurs élèves, mais ce n'est qu'une mince partie du temps imparti qui y est consacré et les activités invitant les élèves à construire leur propre interprétation semblent marginales, du moins dans le discours :

[Avec l'approche magistrale,] ça va plus vite, puis il y a certains éléments, je pense, qui ne valent pas, ça ne vaut pas la peine toujours de faire ou d'amener l'élève à découvrir par lui-même les choses. L'idéal, je pense que si on le fait de façon inductive avec les élèves la moitié du temps et que l'on fait de façon déductive l'autre moitié du temps c'est déjà une grande amélioration par rapport à ce qui se faisait avant. – Michael

Par ailleurs, un sentiment de méfiance est partagé par plusieurs enseignants à l'égard de la nature interprétative du récit historique. Selon eux, il ne faut pas aller trop loin dans les différentes versions du passé que l'on propose aux élèves, car le manque de certitudes les confond :

L'histoire, tout dépendant de qui l'écrit, bien ça peut être complètement contradictoire... Ça a été un choc pour eux autres [les élèves], parce que regarde ce n'est pas une matière... ce n'est pas la vérité, fait que ça a été vraiment insécurisant pour eux autres. – Ghislain

Si tu présentes trop d'incertitudes aux élèves, c'est un autre problème. Ils ont besoin d'être rassurés, ils ont beaucoup besoin d'encadrement. Ils ont besoin de certitudes. – Guy

Devoir construire eux-mêmes leurs propres interprétations est insécurisant pour les élèves qui ne l'ont jamais fait. Il ne faut pas oublier que, si les maîtres ont une représentation de leur métier et du rôle de leurs élèves, les élèves ont eux aussi une représentation de leur rôle et de celui du maître. Étant donné qu'un enseignement plus traditionnel semble dominer, il y a fort à parier que les élèves sont bousculés et se sentent inconfortables lorsqu'on leur demande tout à coup de sortir de leur rôle.

2. Finalité de l'enseignement de l'histoire

Un deuxième élément fondamental dans la représentation de l'enseignement de l'histoire des enseignants est l'importance qu'ils accordent à sa fonction sociale. L'apprentissage de l'histoire doit, selon eux, mener à une meilleure compréhension du présent. Cet objectif est par-

Les rapports passé-présent pour l'historien,
le programme et l'enseignant

	Présent	Passé	Méthodologie/ pédagogie	Finalité
Historiens (Inspiré de Marrou, 1953)	Tenter de se libérer de la subjectivité du présent (objectivation)	Reconstruire le passé inconnu	Méthode historique	Comprendre le passé en en donnant une interprétation documentée
Programmes (idéal visé)	Étudier un présent inconnu ou méconnu des élèves	Étudier le passé inconnu	Comparaisons diachroniques Utilisation de la méthode historique et développement des compétences	Développer une meilleure compréhension du présent et du passé des sociétés (Occident et Canada-Québec)
Enseignants	Utiliser le présent connu des élèves pour faire des liens avec le passé	Étudier le passé inconnu	Faire des liens passé-présent Comparaisons non systématiques	Développer une meilleure compréhension des racines du présent de la société et de celui vécu par les élèves

tagé par l'historien ou le didacticien, mais la manière d'y arriver et la justification de cette fin diffèrent.

Le tableau suivant illustre le rapport au présent et au passé qu'entretiennent les historiens, les programmes et les enseignants. Il permet, entre autres choses, de mieux comprendre la distance qui existe entre les représentations des maîtres, leur interprétation de leur mission et les programmes d'étude. Il est possible d'y voir également l'expression de la polyphasie, puisque tous utilisent le même lexique, sans pour autant prêter le même sens aux mots.

Les principales différences se dégageant de ce tableau se situent au niveau du rôle que joue la dynamique passé-présent et de la méthode employée pour arriver à la fin souhaitée. L'historien n'a habituellement pas comme but premier de mieux connaître le présent (Marrou, 1953), bien que son travail puisse apporter, évidemment, une meilleure compréhension de la nature humaine et des phénomènes de la vie sociale. En effet, pour l'historien, le présent constitue une source d'angoisse, en ce sens que c'est le lieu de la subjectivité. Il lui faut donc faire un effort pour se distancier du présent et objectiver sa propre subjectivité. Pour effectuer cette distanciation, il s'est doté d'une méthodologie qui l'incite à plusieurs reprises à critiquer les sources et les interprétations (heuristique et herméneutique).

Dans les programmes, représentatifs des principales positions des didacticiens contemporains, le présent est transformé en objet d'étude, à travers une démarche que l'élève doit s'approprier. Cette démarche est inspirée de celle de l'historien et décomposée en trois compétences oscillant

entre le passé et le présent. L'étude des concepts et des réalités sociales au passé et au présent permettent ainsi, notamment, de comprendre l'évolution des sociétés, les facteurs de changements, la continuité, la durée, de même que la multicausalité. Il s'agit d'initier les élèves à réfléchir et à comprendre des phénomènes du présent (des concepts, par exemple) qu'ils ignorent toujours ou qu'ils saisissent difficilement. L'objectif est ainsi de les rendre autonomes intellectuellement en leur permettant de réfléchir le monde de manière critique et méthodique.

Comprendre le présent est un but pour les maîtres d'histoire, nous l'avons dit, mais le présent est également, pour eux, un outil qu'ils utilisent pour créer des liens passé-présent et ainsi faciliter l'acquisition de connaissances par leurs élèves. Pour ce faire, ils ont recours à des exemples. Ceux-ci impliquent parfois l'expérience des élèves (le travail chez McDonald comparé au fordisme, par exemple) et, d'autres fois, des réalités accessibles, bien que plus abstraites (comme la comparaison de la Boulé avec le Conseil des ministres). Il s'agit donc d'un présent sinon formellement connu, du moins perceptible par les élèves. L'interaction entre le passé et le présent repose également davantage sur le discours des enseignants et sur les exemples qui leur viennent à l'esprit en cours de route, plutôt que sur une approche d'exploration en territoire inconnu.

En spécifiant les liens qui unissent le passé et le présent, les enseignants affirment faire d'une pierre deux coups : d'une part, ils suscitent plus d'intérêt et de motivations chez les élèves (qui sentent que l'on parle davantage d'eux ou de ce qu'ils connaissent, d'une certaine manière), d'autre

part, ils aident les élèves à mieux comprendre leur société et le passé de celle-ci.

Je me dis que plus on se colle proche de la vie des jeunes, plus ça va être facile. Plus je suis capable de faire des liens avec leur vie, par rapport à ce qu'ils vivent, plus c'est simple. Alors j'essaie de travailler, j'essaie de tout connecter ce que j'ai comme exemples, comme théorie avec... Tu sais, par exemple c'est comme ça, c'est comme telle affaire, c'est comme... Hier je leur ai expliqué le fordisme, ou le taylorisme, puis là un moment donné j'ai écrit au tableau « trente minutes ou c'est gratuit ». J'ai donné quinze minutes de théorie hier et j'ai passé une heure à discuter. J'ai deux filles qui travaillent chez Mc Do, elles savent c'est quoi le travail spécialisé, puis que tu es minuté quand tu es au service. « Y en a-t-il qui se font minuter quand ils travaillent? » [Ils répondent] : « bien là, le service à l'auto madame! » Ok, bien mettez ça dans une usine, au début du 20e siècle, c'est exactement la même affaire. – Andréanne

Le but de cette méthode est de rendre la matière plus signifiante, de faire en sorte que l'étrangeté du passé soit vaincue et que celui-ci devienne familier. Le présent se trouve projeté dans le passé. Il est le « même », à une époque différente. Cette position est évidemment à l'opposé de celle privilégiée par les didacticiens, pour qui le passé doit être étudié dans son contexte, selon ses valeurs propres et sa différence.

S'adonner à la création de liens passé-présent peut, par ailleurs, s'avérer périlleux. Comme le rappellent ces enseignants :

Il faut que tu sois très fort dans les comparaisons, il faut que tu fasses les liens puis des fois là, il faut que tu ailles chercher le moins que rien là. – Andréanne

Je pendrais le cas des sociétés qui auraient hérité d'un bagage culturel, administratif, politique, économique d'une société qui l'aurait précédeé, nécessairement il y a une évolution qui est à mettre en lumière, à faire observer par l'élève. C'est le moment idéal pour amener l'élève à observer les traces du passé justement dans notre propre société, dans le monde qui nous entoure, on peut encore faire des liens avec notre monde actuel bien sûr et c'est souhaitable, par contre il ne faut quand même pas tomber dans le piège de trop mélanger les éléments puis les élèves. [...] On ne peut pas mélanger des activités sans arrêt parce que un moment donné les étudiants perdraient le fil conducteur. – Michael

Les liens ne sont pas toujours faciles à établir et l'anachronisme guette celui qui s'y frotte.

Si ces liens peuvent être utiles pour apprendre l'histoire, tous ne sont pas judicieux. Certains glissements peuvent survenir rapidement lorsqu'on est dans le feu de l'action (Boix-Mansilla, 2000; Lefebvre, 1969; Wineburg, 2001). Il est périlleux de laisser croire, par exemple, que tout le présent est le résultat d'actions et de décisions du passé sans considérer l'effet de la contingence et le caractère spécifique des situations étudiées (Lautier, 1997, 2006). Le passé en lui-même risque de ne pas être étudié s'il ne répond pas à une question que l'on se pose sur la société présente. De même, cette insistance sur les liens entre le passé et le présent peut aisément conduire à la construction d'un discours téléologique qui crée du même coup un sentiment de familiarité avec le passé et qui affaiblit la capacité à apprivoiser la différence et la complexité du passé.

3. Mode d'apprentissage de l'histoire

Le troisième élément fondamental de la représentation de l'enseignement de l'histoire est le mode d'apprentissage de l'histoire auquel ils adhèrent. L'apprentissage se fait d'abord par l'acquisition « des bases ». Les maîtres ont la conviction que le savoir s'acquiert de manière linéaire, dans un processus d'empilement des connaissances, allant du simple au complexe. Le processus d'apprentissage se fait en deux temps. D'abord, les connaissances factuelles de base permettraient à l'élève de développer une représentation d'un phénomène historique. Une fois cette représentation achevée, les élèves pourront commencer à réfléchir sur le phénomène. Sans donner de détails sur ces savoirs de base, ils mettent de l'avant des savoirs, principalement déclaratifs, qui servent à comprendre le monde présent. L'histoire est ainsi conçue davantage comme culture que comme science. Ces connaissances historiques de base ne contiennent pas de référence à l'apprentissage de la pensée ou de la méthodologie historiques.

Toutefois, ces connaissances sont en fait perçues comme étant préalables au développement de compétences méthodologiques et de la pensée historique. Si les élèves ne savent pas, comment peuvent-ils penser? Ce truisme conduit les enseignants à conclure que, pour résoudre ce problème, il faut donner aux élèves des connaissances, minimales certes, mais suffisantes, au moins, pour les aider à comprendre le monde environnant. Le développement d'une pensée plus complexe survient plus tard ou peut ne jamais se produire. En effet, à cet égard, certains enseignants ont affirmé que la pensée critique ou historique se développait spontanément (8/18) ou encore avec l'âge.

La transposition didactique issue de cette conception de l'apprentissage mène inéluctablement les enseignants vers une logique de l'exposition des savoirs historiques, soit l'enseignement magistral. La quantité de connaissances à transmettre justifie par ailleurs ce choix, car l'enseignant, par son discours structuré, arrive à présenter beaucoup plus de matière que si les élèves devaient trouver eux-mêmes ce savoir dans un travail de lecture et d'analyse de documents variés. Ce type d'exercice est rare, voire absent des classes d'histoire, dans la plupart des cas de notre étude. L'objectif poursuivi par les enseignants est de transmettre les connaissances de base aux élèves, afin qu'ils arrivent à comprendre le monde présent d'abord et avant tout.

C'est probablement à l'égard de leur conception de l'apprentissage que les positions entre didacticiens et enseignants sont les plus diamétralement éloignées, car les premiers, inspirés par les avancées des sciences cognitives, ont une vision constructiviste de l'apprentissage de l'histoire. Ce point de vue repose sur l'hypothèse que les connaissances se développent ou se construisent au fur et à mesure qu'avancent les recherches historiques de l'élève. En manipulant les sources, l'élève est confronté à l'inconnu et à la complexité. Il doit naviguer entre ce qu'il sait et ce qu'il ignore en cherchant des stratégies efficaces lui permettant de réaliser ces allers-retours de manière à produire de nouveaux savoirs (Vygotsky, 1985). Cette vision de l'apprentissage accepte ainsi une certaine période d'errance, voire de confusion, considérée comme étant essentielle à l'élaboration de nouveaux savoirs et de l'architecture intellectuelle de l'individu. Les certitudes historiques et le récit univoque ont ainsi moins de prise.

DISCUSSION

En somme, les fondements épistémologiques des maîtres ont bien peu à voir avec l'épistémologie de la discipline historique qui est adaptée et mise en application dans les programmes d'histoire. Faut-il désespérer de ces résultats? Il est vrai que de constater que les fondements mêmes de l'enseignement de l'histoire – sa nature, sa finalité et son mode d'apprentissage – divergent grandement selon qu'on est didacticien ou enseignant est décourageant. Toutefois, plutôt que de baisser les bras, ne vaudrait-il pas mieux s'arrêter un moment sur ces constats, prendre acte de ces représentations et réfléchir à une façon de « faire avec »?

Il faut, nous semble-t-il, tirer profit du fait que la communication entre les deux groupes n'est pas complètement rompue. Les recherches nous montrent qu'enseignants et didacticiens de l'histoire s'entendent sur ce qu'est l'ensei-

gnement de l'histoire pour une bonne partie de la conversation (VanSledright (1996), Yeager et Van Hoover, 2007), jusqu'à ce que survienne le moment de mettre en pratique les idéaux discutés. C'est en effet lorsqu'ils se trouvent en situation réelle que le message des enseignants prend une justification toute différente et que ressortent les fondements de leurs représentations sociales de l'histoire. Le contact avec les élèves, qui éprouvent des difficultés à se représenter le temps, n'ont pas de connaissances historiques ou butent contre des concepts abstraits, est marquant pour les enseignants. S'ils étaient jusqu'alors convaincus de la nécessité de construire la pensée historique des élèves, ils sont dorénavant moins enclins à utiliser les moyens envisagés pour le faire, c'est-à-dire l'usage de la méthodologie historique. Ils reviennent alors à une conception traditionnelle de l'enseignement de l'histoire, qui leur permet de rassurer les élèves et de mieux contrôler le contenu transmis. La pérennité d'une représentation sociale de l'histoire issue largement du sens commun – l'histoire comme culture (encyclopédique) – apparaît dès lors évidente.

Nos résultats montrent l'impact important que semblent avoir les représentations sociales de l'histoire des enseignants, mais aussi la pression normative de la réalité scolaire. Une fois sortis des salles de cours universitaires, les enseignants adoptent une posture professionnelle différente. D'étudiants capables de répéter, peut-être même avec conviction, les idéaux didacticiens actuels, ils deviennent enseignants et laissent tomber certains principes théoriques au profit d'une efficacité pragmatique.

Pour réduire cet écart, il faudra certainement penser à une formation des maîtres qui confronte les fondements épistémologiques et didactiques des maîtres, de même que leurs croyances à l'égard des capacités d'apprentissage des élèves. C'est-à-dire que la formation universitaire ou continuée des maîtres doit permettre une réelle compréhension de l'avancée de la recherche sur les modes d'apprentissage de l'histoire, comme le modèle intermédiaire de l'apprentissage de Lautier, par exemple, pour qui apprendre l'histoire, c'est apprendre à penser le passé. Ce n'est pas simplement une culture. La formation des maîtres devrait aussi s'assurer que les futurs maîtres savent manipuler des documents historiques, en saisir l'essence et savoir eux aussi reconstituer le passé par l'analyse et l'interprétation des sources. Ils doivent maîtriser la méthode historique et le mode de construction des savoirs historiques. Enfin, les didacticiens doivent également tenir compte des représentations des enseignants, particulièrement à l'égard de la finalité qu'ils voient dans cet enseignement. Les trois éléments présentés ici forment le noyau de la représentation sociale des maîtres, ils sont les plus difficiles à modifier. Néanmoins, nous pouvons do-

rénavant nous appuyer sur la connaissance du sens qu'ils donnent à ces trois éléments fondamentaux. Plutôt que de chercher à les convaincre d'adhérer à une autre représentation sociale de l'enseignement de l'histoire, les deux parties doivent entamer une discussion à partir de ce qui est déjà là dans l'esprit des enseignants (ou futurs enseignants).

Cet effort supplémentaire se justifie aussi du fait que nous ne sommes pas devant des interlocuteurs de mauvaise foi. Les uns ne considèrent pas nécessairement les arguments des autres comme étant faibles ou insuffisants. Nous ne sommes pas non plus nécessairement devant une situation où la logique des uns est considérée comme déraisonnable ou issue de la pure folie par les autres. Nous sommes plutôt en présence de ce qui semble être, a priori, un réel

dialogue pouvant mener à une meilleure compréhension réciproque.

Les enseignants et les didacticiens forment, bien sûr, des communautés distinctes. Chacune d'entre elles se forge sa propre logique, adaptée selon ses fonctions, ses besoins et ses normes (Angenot, 2008). Malgré cela, nous croyons qu'il est possible, à partir des noyaux de la représentation sociale de l'enseignement de l'histoire des enseignants, d'améliorer le dialogue et la formation, afin que des principes issus de la recherche se fraient enfin un chemin jusqu'à la classe. Le défi est de taille et une recherche sur le passage entre l'université et la classe devra être effectuée, afin de mieux saisir la nature du « choc » et les manières dont s'opère le recours aux savoirs des enseignants en pratique.

BIBLIOGRAPHIE

ABRIC, J.C. (1984). L'artisan et l'artisanat : Analyse du contenu et de la structure d'une représentation sociale. *Bulletin de Psychologie*, 37 (366), pp. 861-875.

ABRIC, J.C. (2003). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. Dans: ABRIC, J.C. (dir.) *Méthodes d'études des représentations sociales*. Ramonvill Saint-Onge: Érès, pp. 59-79.

ANGENOT, M. (2008). *Dialogues de sourds. Traité de rhétorique antilogique*. Paris: Fayard, Mille et une nuits.

BARTON, K. et McCULLY, A. (2004). History, identity, and the School Curriculum in Northern Ireland: An Empirical Study of Secondary Students' Ideas and Perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 37(1), pp. 85-116.

BOIX-MANSILLA, V. (2000). Historical Understanding. Beyond the Past and into the Present. Dans: STEARNS, P.N., SEIXAS, P. et WINEBURG, S. (dir.) *Knowing, teaching & Learning History. National and International Perspectives*. New York: New York University Press, pp. 390-417.

CHARLAND, J.P. (2003). *Les élèves, l'histoire et l'éducation à la citoyenneté*. Ste-Foy: Presses de l'Université Laval.

GUAY, L. et JUTRAS, F. (2004). L'éducation à la citoyenneté: quelle histoire!. Dans: OUELLET, F. (dir.) *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté?* Québec: Les Presses de l'Université Laval.

JODELET, D. (2003). Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. Dans: MOSCOVICI, S. (dir.) *Psychologie sociale*. Paris: PUF, pp. 363-384.

LAUTIER, N. (1997). *À la rencontre de l'histoire*. Lille: Septentrion.

LAUTIER, N. (2001). *Psychosociologie de l'éducation. Regards sur les situations d'enseignement*. Paris: Armand Colin.

LAUTIER, N. (2006). L'histoire en situation didactique: une pluralité des registres de savoir. Dans: HAAS, V. (dir.) *Les savoirs du quotidien: transmission, appropriations représentations*. Rennes: Presses universitaires de Rennes, pp. 77-90.

LEFEBVRE, A. (1969). *Sur l'histoire. Contributions à l'élaboration de préliminaires pour l'enseignement*. Cahiers du groupe de recherche en didactique de l'histoire, 2. Trois-Rivières: les éditions du Boréal-Express.

MARTINEAU, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser...* Montréal/Paris: L'Harmattan.

MOISAN, S. (2010). *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne*. Thèse de doctorat (Inédit). Université de Montréal.

MOSCOVICI, S. (1976). *La Psychanalyse. Son Image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France.

RAVITCH, D. (2000). The Educational Backgrounds of History Teachers. Dans: STEARNS, P. SEIXAS, P. et WINEBURG, S. (dir.) *Knowing, Teaching and Learning History. National and International perspectives*. New York: New York University Press, pp. 143-155.

VANSLEDRIGHT, B. (1996). Closing the Gap Between School and Disciplinary History? Historian as High School History Teachers. Dans: *Advances in Research on Teaching*, 6, *Teaching and Learning History*.

VYGOTSKY, LEV S. (1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. Dans: SCHNEUWLY, B. et

BRONCKART, J.P. (dir.). *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel/ Paris: Delachaux & Niestlé, pp. 95-117.

WINEBURG, S. (2001). *Historical Thinking and Other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press, 255 pages.

YEAGER, E. et STEPHANIE V.H. (2007). I want to use my subject matter to...: The Role of Purpose in One U.S. Secondary History Teacher's Instructional Decision Making. *Revue canadienne de l'éducation/Canadian Journal of Education*. 30(3), pp. 670-690.