
Pressions et expressions de normes dans les pratiques d'enseignement de l'histoire au secondaire

Pressures and Expressions of the Norms in High School History Teaching Practices

Sabrina Moisan et Frédéric Saussez



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/1327>

DOI : 10.4000/ree.1327

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Sabrina Moisan et Frédéric Saussez, « Pressions et expressions de normes dans les pratiques d'enseignement de l'histoire au secondaire », *Recherches en éducation* [En ligne], 35 | 2019, mis en ligne le 01 janvier 2019, consulté le 06 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/1327> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.1327>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Pressions et expressions de normes dans les pratiques d'enseignement de l'histoire au secondaire

Sabrina Moisan & Frédéric Saussez¹

Résumé

Les pratiques d'enseignement de l'histoire au secondaire sont reconnues comme présentant certaines caractéristiques communes : prédominance de l'enseignement magistral, centration sur les contenus historiques plutôt que sur les compétences, par exemple. Cet article s'arrête sur ce constat et cherche à lui donner sens en analysant les pratiques de cinq enseignants sur le plan didactique et sur le plan de normes organisant leur travail. La question de la norme prend ainsi plusieurs figures dans cette recherche. De fait, l'observation des pratiques permet de cerner les normes disciplinaires façonnant le travail de ces enseignants d'histoire, de même que la manière dont les prescriptions officielles sont reçues, intégrées et transformées par ceux-ci alors qu'ils cherchent à se construire un « milieu d'action » viable. Les résultats montrent que ces enseignants possèdent une culture disciplinaire propre, marquée par une centration sur l'organisation et la transmission des savoirs historiques et s'exprimant dans la construction de ce que nous nommons le « cahier d'apprentissage fait maison ».

L'histoire scolaire véhicule une série de normes à la fois pédagogiques et sociales qui peuvent s'opposer en fonction, notamment, des finalités oscillant entre les pôles identitaire et critique. Dans une perspective normative, la visée identitaire cherche à créer du commun, à déterminer ce qu'est le « nous » et ce qu'il convient de retenir du passé, afin de s'orienter dans un système déjà-là, qu'il convient de connaître. De son côté, la visée critique cherche plutôt à permettre à l'individu de se détacher de son héritage, afin de l'observer avec distance, de manière à en voir les failles et éventuellement à les transformer. Ces finalités en tension sont exprimées dans les programmes d'études, les pratiques et les objectifs des enseignants autant que dans les attentes sociales envers l'enseignement de l'histoire. Théoriquement, elles pourraient mener à des pratiques enseignantes allant de la transmission univoque du savoir à des approches critiques visant la déconstruction des récits sur l'histoire et l'émancipation de l'élève. Ainsi, ces finalités structurent l'arrière-plan d'un espace de pratiques d'enseignement possibles au regard des intérêts et valorisations de différents groupes sociaux.

Malgré cette possible diversité de pratiques, et sans égard aux contextes ou aux époques, nombreuses sont les études rapportant des régularités dans les pratiques d'enseignement de l'histoire au secondaire. Elles seraient magistrocentrées et véhiculeraient des savoirs historiques conçus comme étant objectifs (Bouhon, 2010 ; Boutonnet, 2015 ; Demers, 2011 ; Moisan, 2010 ; Van Sledright, 1996 ; Yeager & Van Hoover, 2007). Ces recherches appuient l'idée que les enseignants d'histoire constituent un groupe social partageant une culture commune de la discipline scolaire ayant ses propres normes, indépendamment des programmes mis en place par l'État (Audigier, 1995 ; Wineburg, 2001). Cette stabilité des pratiques, parfois interprétée comme une forme de résistance (Perrenoud, 1999), se trouve ponctuellement déséquilibrée lorsque survient une réforme des programmes d'études, comme ce fut le cas au Québec dans les années 2000. Deux décennies plus tard, comment les enseignants d'histoire au secondaire se sont-ils adaptés aux prescriptions structurant les programmes mis en place dans le cadre du Renouveau Pédagogique au Québec ? Telle est en quelque sorte la question générale orientant cette recherche.

¹ Sabrina Moisan, professeure de didactique de l'histoire, Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences (CREAS), Université de Sherbrooke (Canada). Frédéric Saussez, professeur en fondement de l'éducation, Groupe Vygotski/analyse de l'activité, Université de Sherbrooke.

En effet, les enseignants sont des acteurs, qui interprètent les prescriptions à la lumière de ce qu'ils croient être juste et bon. Comme le précisent Stéphanie Demers et Marc-André Éthier (2013, p.96), les enseignants ne sont pas des « exécutants passifs ou des dupes culturels, mais des acteurs sociaux réflexifs, devant négocier un espace d'action entre les cadres subjectifs et singuliers qui animent leur pratique et la structure normative qui habilite et balise cette action ». Face à de nouvelles prescriptions, entendues comme « des injonctions de faire émises par une autorité » (Daniellou, 2002), les enseignants s'engagent dans un travail de construction de sens (Spillane, 2005). Ce processus d'interprétation de nouvelles normes d'action valorisées par les concepteurs des politiques et programmes d'enseignement se ferait à l'aune non seulement de leurs valeurs, des finalités qu'ils associent à l'enseignement (Ball & Lacey, 1995) de l'histoire, mais surtout en référence aux us et coutumes relatifs à la façon de faire la classe et d'organiser l'apprentissage de la matière par les élèves. (Mc Laughlin & Talbert, 1993 ; Lautier, 1997, 2006 ; Saussez, 2012). Ce texte vise ainsi deux objectifs : 1) tenter de voir où et comment les prescriptions officielles influent sur le quoi, le comment et le pourquoi enseigner l'histoire au secondaire au Québec ; 2) documenter l'expression de normes propres à la culture disciplinaire des enseignants d'histoire, organisant les milieux d'action qu'ils se construisent pour faire la classe, marquant des formes de régularités dans les pratiques quotidiennes. Ces régularités incarneraient des normes reconnues par les enseignants pour faire ce qu'il leur est demandé de faire. Ces observations nous permettront, d'une part, de dégager les pressions qu'exercent les prescriptions officielles sur l'organisation du travail des enseignants, et d'autre part, de formuler des hypothèses sur d'autres normes que les enseignants convoquent et mettent au travail pour se construire un milieu d'action viable (Schwartz, 2007 ; Schwartz & Durrive, 2009) pour enseigner et faire apprendre un objet propre à l'histoire.

1. Instances normatives et enseignement de l'histoire

Nous adoptons la définition qu'offre Eirick Prairat (2012, p.35) de la norme. Il s'agit « d'une recommandation ou une obligation à faire ou à ne pas faire » dans des conditions données dont la fonction est de modifier, éliminer, renforcer certaines pratiques. Sous cet angle, la prescription s'inscrit bien dans le registre de la normativité. Elle exprime bien une injonction à adopter une conduite dans des conditions données formulée par un acteur collectif. D'un point de vue opératoire, la norme constitue un moyen d'opérer un tri, d'établir un mode d'action dans des conditions tout à la fois données et changeantes. La norme est aussi partagée par une « pluralité humaine » (p.38). Elle comporte donc trois dimensions : contraignante (elle contraint les possibilités d'action dans une situation donnée), opératoire (elle fixe un usage qui fait que la pratique exhibe une régularité) et collective (elle est reconnue par un groupe social ou plusieurs groupes sociaux et légitime à leurs yeux). La norme s'observe notamment dans les régularités exhibées par l'action individuelle et collective.

Les pratiques d'enseignement se déploient dans un rapport complexe à une pluralité de mondes sociaux. La dimension collective de la norme soulève de nombreux problèmes en lien avec l'identification du ou des collectifs actifs dans la reconnaissance, l'adaptation ou le rejet d'une norme lorsque l'enseignant se constitue un milieu d'action viable. Par exemple, les normes organisant l'enseignement de l'histoire partagées par les autorités et inscrites dans les programmes d'études peuvent être reconnues comme légitimes ou discréditées par les enseignants en fonction de leur appartenance à une sous-culture disciplinaire spécifique. Il s'agit d'un défi que nous souhaitons relever, du moins partiellement, dans cette recherche.

Nous posons comme prémisse que les pratiques d'enseignement de l'histoire au secondaire au Québec se déploient dans un champ de forces sociales au moins en référence à ce que nous nommons cinq instances normatives : politique, scientifique, disciplinaire, évaluatif et social. La notion de champ réfère ici, de façon très schématique, à l'idée de Kurt Lewin (1951)² de champ de forces sociales déterminant les conduites possibles et impossibles pour un individu. C'est bien l'aspect normatif qui est en jeu dans une telle vision. En effet, comme le souligne Prairat (2012),

² LEWIN Kurt (1951), *Field Theory in Social Sciences*, New York, Harper & Brothers.

la fonction de la norme est de circonscrire l'espace des conduites possibles dans une situation donnée. Dans ce texte, ces différentes instances sont en quelque sorte une réification de différentes sources de normativité en jeu dans le travail enseignant en mesure de donner une forme particulière et pourtant assez régulière aux pratiques d'enseignement de l'histoire. Ici encore, l'idée de totalité dynamique du champ chez Lewin, nous conduit à prendre en considération qu'une conduite spécifique à un moment t dans un espace social x est la résultante de différentes forces sociales. Dit autrement, les enseignants sont plongés dans un champ de forces sociales mettant en jeu différentes normes cherchant à organiser leurs conduites. Celles-ci sont la résultante de compromis opératoires (Schwartz, 2007) opérés entre ces différentes sources de normativité concrétisant les intérêts et valorisation de différents groupes sociaux.

L'instance politique, incarnée par un nouveau régime pédagogique, opère principalement par le truchement de nouvelles prescriptions organisant l'enseignement de l'histoire au Québec depuis 1997 ainsi que par le programme d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* (MEQ, 2004), plus spécifiquement. L'instance scientifique comprend les références savantes issues, par exemple, des productions historiennes et des écrits en didactique de l'histoire. Pour le cas québécois, cette instance influe à la fois sur l'instance politique (dans les programmes, théories pédagogiques et didactiques valorisées) et sur l'instance disciplinaire (les sous-cultures disciplinaires propres à l'enseignement de l'histoire). L'instance disciplinaire est à la source de normativité pédagogico-didactique liée aux sous-cultures spécifiques à la discipline scolaire dont les contours sont difficilement cernables. Elle serait marquée notamment par l'attachement à une image de la discipline scientifique de référence, en l'occurrence la science historique, et à certaines de ses traditions (Saussez, 2012). De façon plus spécifique, les sous-cultures disciplinaires se caractérisent par différents paradigmes disciplinaires et pédagogiques (Ball, 1987) valorisant des actions attendues en classe d'histoire, de la part des élèves et de la personne enseignante. Cette instance recommande donc des conduites spécifiques quant à la façon d'enseigner et d'apprendre la discipline scolaire. Les études sont nombreuses à avoir mis en visibilité des normes d'action pédagogico-didactique propre à une sous-culture disciplinaire dominante au sein du groupe social formé des enseignants d'histoire au Québec en référence notamment à une organisation de l'enseignement autour de l'histoire récit (Boutonnet, 2015 ; Demers, 2011 ; Demers & Éthier, 2013 ; Moisan, 2010).

Constituant probablement une instance spécifique au regard des instances politique et scientifique, l'instance évaluative opère par une standardisation des formes de l'évaluation des apprentissages aux fins de sanction ministérielle. Enfin, l'instance sociétale réfère à l'inscription des individus dans l'histoire vivante de leur société d'appartenance. Il serait à la source d'une normativité sociale incarnée dans des manières de mettre en récit l'histoire du monde social dont la personne est l'héritière. Ce champ est aussi maillé au politique et influencerait notamment dans le choix des contenus historiques prescrits.

Cette catégorisation a pour seule fonction de nous aider à problématiser d'abord et à conceptualiser ensuite les différentes sources de normativité structurant le champ de forces sociales dans lequel les enseignants doivent se construire un milieu d'action et à questionner ainsi la dimension collective des normes que les enseignants semblent mobiliser pour faire la classe. Nous esquissons sommairement ci-dessous le type d'action que ces instances peuvent exercer sur les pratiques d'enseignement de l'histoire.

2. L'enseignement de l'histoire au regard de cinq champs normatifs

Nous présentons ici les principales normes mises en jeu dans le programme d'études (instance politique), et l'évaluation administrée dans les épreuves ministérielles, ainsi que quelques évolutions marquant les instances scientifique, sociale et disciplinaire, afin de baliser une analyse des reconfigurations qu'elles connaissent dans le travail des enseignants d'histoire.

■ **Instances politique et scientifique.**
Programmes d'histoire : compétences et démarches

Engagée depuis la moitié des années 1990, la réflexion sur le système d'éducation québécois a mené à la refonte complète des programmes d'études du primaire et du secondaire dans les années 2000. Cette réforme introduisait d'importants changements épistémologiques et pédagogico-didactiques dans l'enseignement de l'histoire au secondaire. Elle a fait l'objet d'un débat public virulent. Ces nouveaux programmes ont provoqué une réaction très vive chez plusieurs enseignants, qui ont eu beaucoup de difficultés à saisir ce qui était attendu d'eux (Moisan, 2010). Ils n'étaient toutefois pas les seuls à décrier les nouveaux programmes. Les parents d'élèves, entre autres, déploraient de ne pouvoir déchiffrer les bulletins de leurs enfants, qui affichaient dorénavant des lettres pour des compétences. La pression sociale a eu raison d'une évaluation strictement par compétence et la logique interne des programmes élaborés dans les années 2000 a ainsi été altérée par l'introduction d'une progression des apprentissages listant les savoirs à enseigner de manière obligatoire (MELS, 2011) et d'un bulletin chiffré. Dans ce qui suit, nous nous limiterons à la présentation d'un chapitre spécifique du programme qui est l'objet de la recherche initiale.

Il importe de souligner que les programmes d'histoire passaient, dans le cadre de cette réforme, d'une formule où le savoir à enseigner était prescrit en détail – ce qui s'agençait bien à un enseignement magistral, à une approche mettant le développement de la pensée historienne à l'avant-plan et invitant les enseignants à un enseignement par compétences disciplinaires. Ces compétences inspirées des pratiques savantes de l'historien consistent en :

- 1) une problématisation des savoirs historiques et de la société présente (formuler des questions historiennes) ;
- 2) une investigation méthodique menant à la construction d'une interprétation véridique du passé ;
- 3) la formation citoyenne des élèves en les invitant à réfléchir aux droits, aux valeurs, aux principes et aux fondements des sociétés d'hier et d'aujourd'hui.

Enfin, avant de fournir un exemple du programme d'histoire, il est pertinent de souligner que ces programmes sont opérationnalisés à travers la production de manuels scolaires dont le contenu doit être soumis à une approbation du ministère avant d'être mis à disposition des enseignants.

• *L'exemple du chapitre « Reconnaissance des libertés et des droits civils »*

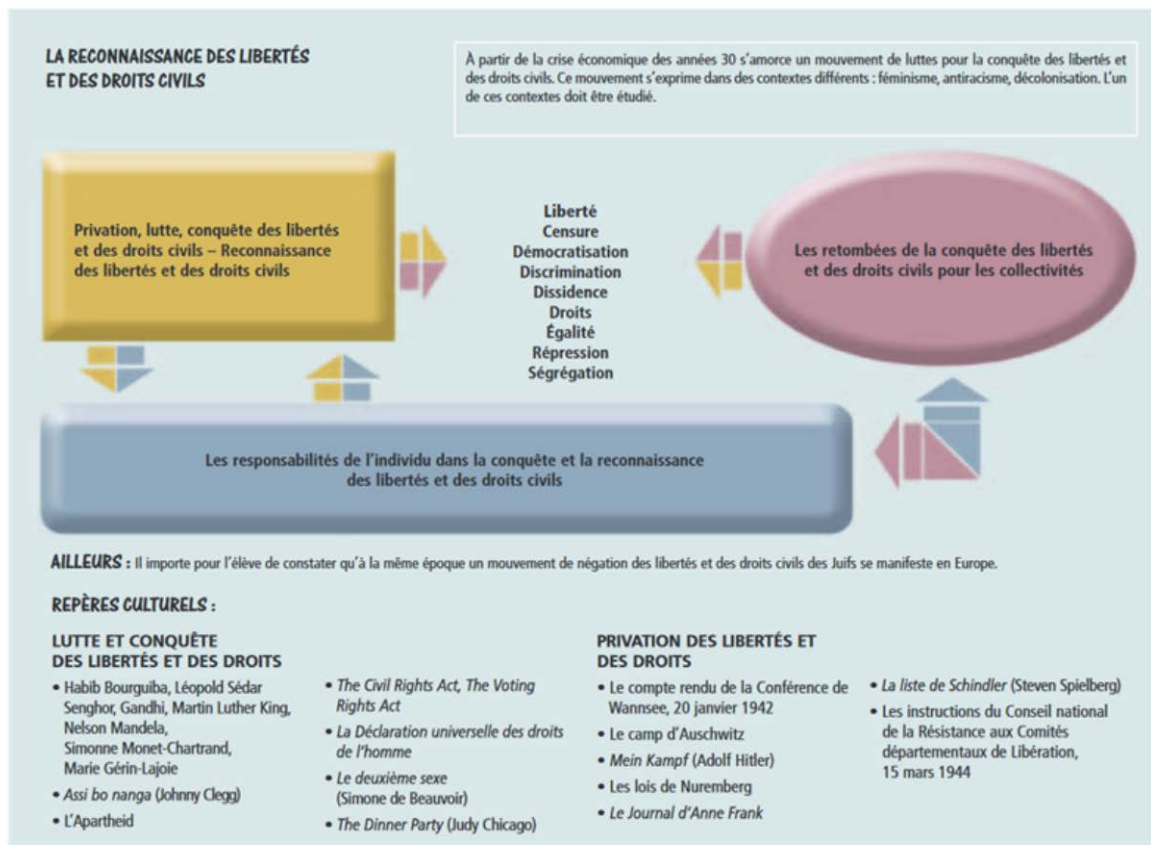
Le chapitre du programme auquel s'intéresse cette enquête s'intitule « Reconnaissance des libertés et des droits civils » (voir schéma 1 ci-après) et porte sur l'histoire du XX^e siècle du point de vue des luttes pour les droits humains. Le programme prescrit de choisir l'une des thématiques suivantes : les mouvements féministes, les mouvements antiracistes et les mouvements de décolonisation. Il s'agit de réfléchir aux privations liées aux luttes contre la discrimination, aux « retombées de la conquête des libertés et des droits civils pour les collectivités » et aux « responsabilités de l'individu dans la conquête et la reconnaissance des libertés et des droits civils » (MEQ, 2004, p.364).

La *Progression des apprentissages* complète ces prescriptions en fixant les objectifs suivants : énumérer des droits et libertés, identifier des actions que les gouvernements peuvent prendre pour donner ou limiter les droits et libertés, situer des faits sur une ligne du temps, identifier les droits et libertés non acquis encore aujourd'hui (MELS, 2011).

Par exemple, pour le féminisme, le document précise que l'élève doit pouvoir : énoncer des droits ; indiquer des préjudices ; nommer des acteurs, des actions, des réactions et des gains (MELS, 2011). Ces différentes prescriptions en termes de contenu sont de nature factuelle et plutôt décontextualisées, puisqu'elles ne sont reliées à aucune société particulière. De même, les opérations intellectuelles demandées (énumérer, indiquer, nommer situer des faits dans le

temps, donner des exemples) présentent une difficulté minimale et s'éloignent de l'intention initiale du développement des compétences disciplinaires. Il en résulte une sorte d'incohérence de fond, en ce sens que les compétences disciplinaires semblent encourager des pratiques critiques, de distanciation, alors que les contenus prescrits sont présentés telles des connaissances à transmettre à la jeune génération.

Schéma 1 - Contenu du programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté (MELS, 2004, p.364)



Programme de formation de l'école québécoise

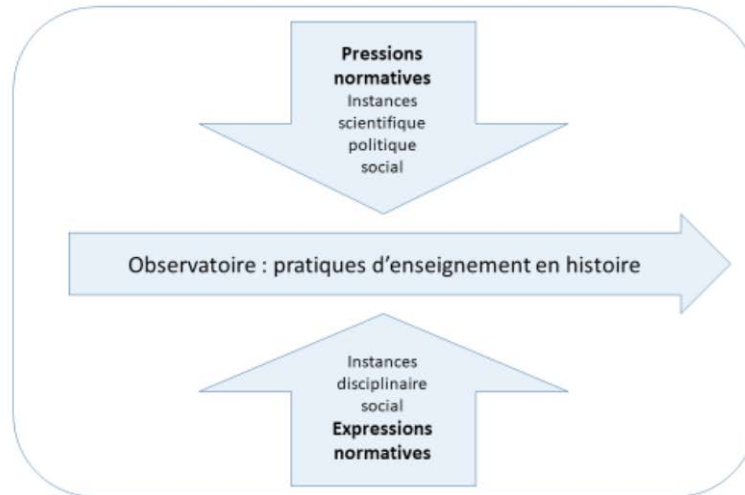
■ Instance évaluative. L'évaluation ministérielle en histoire

Bien que les élèves de deuxième secondaire ne soient pas soumis à un examen ministériel unique, le fait qu'un tel examen existe en quatrième secondaire a le potentiel d'influer sur les pratiques des enseignants. En effet, par sa structure et ses visées, cet examen de fin d'études participe à la mise en place de nouvelles normes d'évaluation des apprentissages en cohérence avec les nouveaux programmes d'histoire. De fait, depuis les années 1970, les finissants de l'école secondaire québécoise doivent avoir réussi en quatrième secondaire un examen d'histoire uniforme pour l'ensemble de la province. Auparavant, soit avant la réforme des années 2000, cet examen était surtout constitué de questions à choix multiples ou à réponses courtes. Avec l'implantation des nouveaux programmes, l'examen a été revu de manière à intégrer les nouvelles visées pédagogiques et disciplinaires. Ainsi, l'examen est divisé en deux parties : une première section de questions à réponses courtes et une autre, composée d'une seule question à laquelle l'élève doit répondre de manière élaborée à l'aide d'un dossier documentaire (comprenant des extraits de documents textuels, des images, des tableaux, des graphiques). Cet examen est réputé reprendre la méthode historique prescrite dans le programme d'histoire de tout le secondaire.

Le schéma qui suit illustre et résume la dynamique que nous cherchons à documenter entre les cinq instances structurant le champ de forces sociales dans lequel se déploient les pratiques

d'enseignement. Les normes adressées aux conduites des enseignants par les instances politique, scientifique et sociale sont posées en creux (pression) comme n'étant pas nécessairement reconnues comme légitimes par les enseignants par contraste aux normes disciplinaires.

Schéma 2 - Champ de force et instances normatives façonnant les pratiques d'enseignement



Notre hypothèse est que les écarts au regard des prescriptions, tout comme la façon de donner sens aux normes mises en jeu par l'instance évaluative, illustrent la présence de normes propres aux enseignants d'histoire et témoigneraient de l'existence d'une sous-culture disciplinaire spécifique. De plus, nous formulons l'idée que la mise en scène du sujet enseigné, soit les mouvements de lutte pour la reconnaissance des droits et libertés, met en jeu également des références normatives du champ social liées à la vision du monde que partagent ces enseignants. Nous mettons à l'épreuve ces deux hypothèses à partir d'une analyse de différentes sources d'informations et notamment, le matériel pédagogique-didactique mobilisé par les enseignants, dont les cahiers qu'ils construisent à l'intention de leurs élèves afin d'organiser le travail de ceux-ci.

3. Méthodologie et analyse des données

Cette étude repose sur l'analyse secondaire de cinq cas, des enseignants (deux femmes et trois hommes) de deuxième secondaire (élèves de 14 ans) ayant accepté d'ouvrir les portes de leur classe pour la durée d'un chapitre entier (reconnaissance des droits civils et des libertés), soit en moyenne une dizaine de leçons de 75 minutes (années 2015 et 2016). Les données utilisées pour l'analyse ont été récoltées lors d'observations en classe (enregistrements audio et notes), d'entrevues avec les enseignants et de collecte de matériel pédagogique.

L'expression de normes propres à une sous-culture disciplinaire s'observe dans la manière avec laquelle les enseignants interprètent les prescriptions ministérielles alors qu'ils se préparent à les mettre en place. Leur discours sur le programme révèle, pour une part, l'interprétation qu'ils en font et le jugement qu'ils portent sur sa valeur (en termes d'apprentissages, d'approches, etc.) et sa faisabilité à la lumière de cette sous-culture. Dans ce texte, nous nous intéressons particulièrement à un artefact, le « cahier-maison », sorte de manuel scolaire rassemblant textes et activités et qui a été construit par les enseignants de l'enquête. Comme l'enseignement repose en bonne partie sur le « cahier-maison », le contenu des cahiers a été systématiquement analysé pour ce qui est des tâches soumises aux élèves et de l'organisation des savoirs pour la

thématique du mouvement féministe, soit la mise en récit de cette thématique qui est faite dans ce cahier. Des extraits des entretiens individuels permettent de montrer le sens que prend le cahier-maison et ses contenus aux yeux des enseignants d'histoire.

Par ailleurs, l'analyse thématique du contenu (Bardin, 1983) des entrevues, du matériel et des observations en classe permet d'explicitier les processus de sélection des contenus, de création du matériel pour le chapitre (incluant l'organisation des savoirs) et de spécification des tâches proposées aux élèves. Ce qui permet d'illustrer la façon dont différentes instances normatives (politique, scientifique, disciplinaire, évaluative et sociale) organisent le travail des enseignants en fonction des normes que ceux-ci convoquent pour construire un milieu d'action viable pour remplir leur mandat (Schwartz, 2007).

Nous avons cherché à repérer les régularités dans les pratiques d'enseignement en classe d'histoire et les justifications qu'en donnent les enseignants, afin de cerner l'impact de l'implantation des nouvelles prescriptions sur le travail des enseignants d'histoire du secondaire et d'explorer les autres références normatives en jeu dans la construction de la classe, notamment en référence à la sous-culture disciplinaire des enseignants d'histoire.

4. Résultats.

Pressions des normes officielles et expression de normes disciplinaires dans les pratiques

La pression normative exercée par les instances politique et scientifique par le truchement des prescriptions censées organiser le travail des enseignants est amortie par l'interprétation qu'ils en font. Ceux-ci la remettent explicitement en cause, au plan de sa faisabilité, reprenant l'argument classique du trop universitaire. « *Je suis allée à plein de formations [...], on était extrêmement frustrés tout le temps, on se sentait tout le temps incompetent. Puis, on essayait des choses qu'on avait appris à la formation, puis ça ne marchait pas. C'était bien trop universitaire. [...] Aujourd'hui, on jette ce qu'on pense qui ne marche pas, puis on fait à notre tête.* » (Annie)

Néanmoins, cette mise à l'écart de la prescription n'exclut pas que l'enseignant s'y réfère de temps à autre, notamment lors de la construction d'un « cahier-maison », pour se remémorer ce qu'il doit normalement faire faire aux élèves, comme le souligne cet enseignant : « *Quand je m'installe [pour construire mon « cahier-maison »], je fais : "bon, qu'est-ce que je vais voir ?" Avant ça, j'essaye de regarder qu'est-ce que je dois voir.* » (Tino)

Le programme de formation québécois, comme ceux d'autres sociétés contemporaines, prescrit des compétences à atteindre sans prescrire de moyens pédagogiques et didactiques pour les atteindre. Par contre, le programme détaille ce que les élèves doivent normalement apprendre pour acquérir les compétences. L'enseignant est alors amené à penser son travail à partir de l'activité des élèves valorisée par le programme. Ce qu'il doit faire se définit en référence de ce qu'il doit faire faire aux élèves.

De plus, les enseignants de l'enquête déplorent le fait qu'ils ont à choisir parmi la liste de trois thématiques (féminisme, antiracisme, décolonisation) et ils refusent de trancher, comme en témoigne cet enseignant : « *Ce que je ne comprends pas, c'est qu'il y ait un choix. [...] Le côté positif de faire le tour de tout, c'est que justement ça leur ouvre un horizon sur tout le siècle, et non pas juste sur un moment. Fait que c'est sûr que ça, je trouve ça plus aidant, ça leur donne une plus grande vision de c'est quoi le XX^e siècle.* » (Tino)

Il semble ainsi que, si les compétences semblent difficiles à appliquer, les savoirs historiques, eux, ne sauraient être négligés, car ce sont eux qui permettraient de comprendre le monde. Cela dit, bien qu'en entrevue les enseignants aient affirmé avoir planifié l'enseignement des trois

thématiques, tous ont finalement exclu celle de la décolonisation. Par manque de temps et « *parce que ce sujet est plus difficile à comprendre et plus loin des intérêts des élèves* » (Tino).

En ce qui concerne les normes disciplinaires, l'étude des pratiques d'enseignement a permis de mettre à jour quelques régularités à l'égard de la production d'un « cahier-maison », qui contient l'organisation des contenus et des tâches. Celui-ci semble incarner une manière reconnue de faire le cours d'histoire.

■ **Articuler savoirs historiques et récit dans un cahier « maison »**

Le premier élément qui ressort de l'analyse est le fait que tous les enseignants ont l'habitude de créer leur propre matériel pour enseigner l'histoire. Tous les enseignants participant à notre recherche ont produit un cahier-maison plutôt que d'adopter un manuel produit par une maison d'édition spécialisée et reconnue par le ministère, par exemple. Ces derniers sont jugés comme proposant des activités irréalistes basées sur les compétences disciplinaires : « *C'est souvent ça le problème avec ce que nous proposent les maisons d'édition : le temps à investir versus le résultat final. Je n'aime pas. [...] on dirait qu'ils n'ont pas compris que, pour que l'élève fasse quelque chose, il faut qu'il sache quelque chose.* » (Annie)

Ou encore, trop contraignant : « *Je n'utilise pratiquement jamais [le manuel]. Je suis plus un raconteur. Je raconte. [Mon cahier,] c'est des notes trouées avec des exercices. Moi je fais toujours une partie de matière, suivi de la partie exercice, au fur et à mesure.* » (Tino)

Ainsi, la construction d'un outil plus près de la vision de l'enseignement souhaitée s'avèrerait nécessaire. Le cahier exprimerait ainsi une forme de contrôle sur son travail de la part de l'enseignant.

Cela dit, le manuel semble fort déterminant dans le processus de création des enseignants. En effet, les cinq enseignants ont construit un cahier à partir de manuels ou autre matériel pédagogique à leur disposition. De plus, la forme des cahiers créés par les enseignants est très similaire à celle d'un manuel scolaire, puisqu'on y trouve des textes, des images, des documents, des questions aux élèves : « *Je reconstruis mon mini-manuel. Mon mini-cahier d'exercices avec mes besoins. C'est du matériel monté qui est pris à gauche puis à droite, qui est reformulé.* » (Tino)

« *Le matériel que je fais, je vais sur [le site web de] la maison d'édition, les élèves n'ont pas à payer un cahier d'activités, je vais sur la maison d'édition, il y a toutes les fiches reproductibles. Puis, là, depuis les années, moi, j'ai enlevé des questions, j'ai changé des questions, j'en ai ajouté, il y a des fiches que je ne fais pas, j'en ai fait moi-même. Donc, là, c'est un amalgame à 80% des fiches de la maison d'édition, un 20% d'ajouts, puis de changements de questions.* » (Éloi)

Le recours aux manuels scolaires dans la construction des « cahiers maison » produits par les enseignants délimite le choix des contenus, puisque les manuels doivent reprendre l'entièreté des contenus factuels prescrits dans le programme scolaire pour être approuvés. Le champ social, s'incarnant dans le programme en termes de contenus historiques, s'exprimerait ainsi dans ces cahiers.

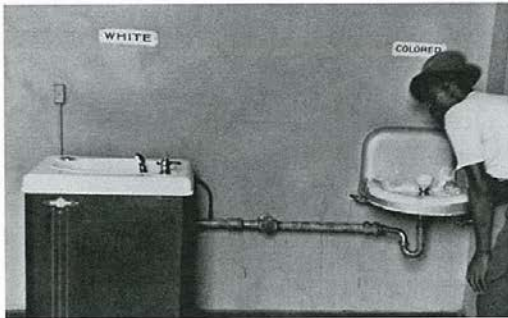
Ceux-ci contiennent les notions à apprendre et des activités à réaliser par les élèves. Leur création semble déterminante dans le travail enseignant, selon les observations que nous avons réalisées en classe. En effet, le cahier guide l'enseignant et les élèves. Le contenu est sectionné en fonction des semaines attribuées au chapitre, les tâches des élèves y sont intégrées et guident le déroulement des leçons de manière plutôt linéaire, au fil des pages qui se tournent. Voici deux pages tirées d'un de ces cahiers où les notes trouées et les exercices proposés aux élèves sont illustrés.



LA LUTTE CONTRE LE RACISME

Dans la seconde moitié du XX^e siècle, les Noirs des États-Unis et d'Afrique du Sud réclament le respect de leurs droits civils et l'égalité avec les Blancs. Pour ce faire, ils s'appuient, entre autres, sur la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948.

Les luttes des Noirs aux États-Unis



Au début du XX^e siècle, les libertés et les droits civils des Noirs ne sont pas respectés dans certaines parties des États-Unis, surtout au Sud. Pourtant, selon la Constitution de ce pays, les Noirs bénéficient des mêmes droits que les Blancs. En réalité, les Noirs sont victimes de ségrégation. Par exemple, ils ne peuvent pas fréquenter les mêmes écoles ni les mêmes lieux publics (restaurants, parcs, lieux de travail, etc.) que les Blancs. Les Noirs subissent aussi de la discrimination: ils peuvent difficilement voter ou fréquenter l'université. Des groupes racistes intimident les populations noires. Par exemple, des membres du Ku Klux Klan (une société secrète raciste) menacent de tuer les Noirs qui voudraient exercer leur droit de vote.

Après la Seconde Guerre mondiale, des militants mettent sur pied divers MVTS et associations pour les droits des Noirs. La majorité d'entre eux favorisent des actions pacifiques comme des manifestations pacifiques et des boycottages. Par exemple, en 1955, Rosa Parks refuse de céder sa place à un Blanc dans un autobus en Alabama. En agissant de cette façon, elle pratique une forme de désobéissance civile. Rosa Parks est arrêtée et condamnée à payer une amende. Son arrestation déclenche un vaste mouvement de protestation contre la ségrégation raciale. Au cours de ces manifestations, la police a souvent recours à la répression à l'endroit des manifestants.

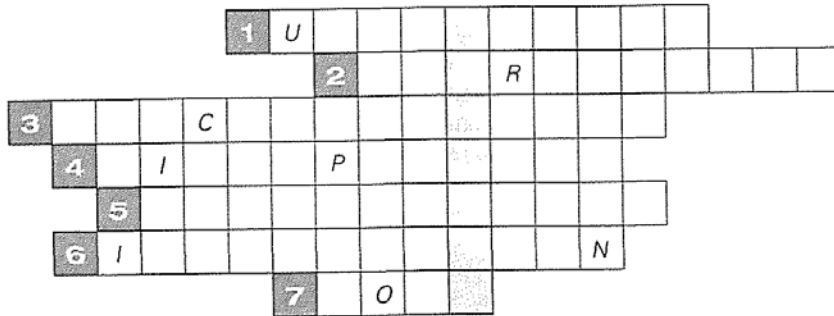




EXERCICES

1. Que revendiquent les Noirs en Afrique du Sud et aux États-Unis? Complète le mot entrecroisé ci-dessous pour trouver la réponse.

1. Établissement d'enseignement que les Noirs peuvent difficilement fréquenter aux États-Unis dans la première moitié du XX^e siècle.
2. Fait de séparer ou d'isoler un groupe du reste de la société.
3. Fait de ne pas traiter tous les individus également.
4. Endroits (restaurants, parcs, etc.) souvent divisés selon l'origine ethnique de ceux qui les fréquentent.
5. Droits que les Noirs des États-Unis ont de la difficulté à faire respecter jusqu'au milieu du XX^e siècle.
6. Action menée par des groupes racistes contre la population noire des États-Unis, notamment les jours d'élection.
7. Exemple de droit que les Noirs des États-Unis ont de la difficulté à faire respecter jusqu'au milieu du XX^e siècle.



Réponse: _____

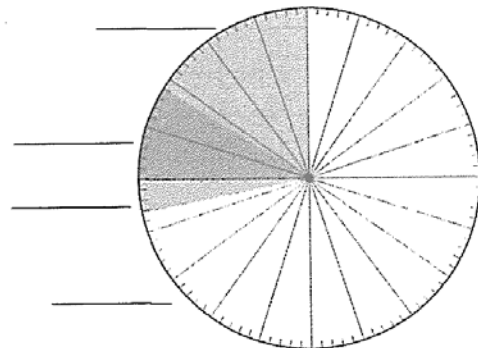
2. En 1945, la population d'Afrique du Sud était composée de plusieurs groupes ethniques.

- Noirs: 72 % (dont les Zoulous)
- Blancs : 16 % (Afrikaners et Britanniques)
- Métis : 9 % (issus de mariages entre Européens et Noirs)
- Indiens: 3 % (venus de l'Inde pendant la période coloniale)

a) Complète le diagramme circulaire en écrivant le groupe ethnique qui correspond à chaque portion de couleur.

b) Encerle le ou les groupes qui avaient le droit de participer à ta vie politique en Afrique du Sud pendant l'apartheid.

c) Quel constat peux-tu faire à la lecture du diagramme ?



Nous avons donc en main cinq cahiers construits par les enseignants et les avons analysés quant à leur structure, au découpage de la matière et aux tâches demandées aux élèves, afin d'en ressortir les normes organisant le travail des enseignants.

■ **Organiser les savoirs historiques**

Le cahier-maison semble répondre à un besoin individuel d'adapter un cahier à « son style » d'enseignement, mais il exprimerait surtout une norme propre à une culture de l'histoire scolaire. En effet, la comparaison des cahiers maison permet de constater la présence de plusieurs activités similaires, voire identiques, dans des écoles différentes, ce qui démontre peut-être l'influence de l'usage des manuels scolaires ainsi que la circulation des cahiers entre collègues, tel que l'exprime cet extrait : « *Bien, mes cahiers... c'est de la construction que je fais d'année en année. [... Mon collègue] mon envoyée le scie. [...] Moi, c'était des vieilles affaires qui dataient d'il y a quelques années parce que, comme ça fait quatre ans que je ne l'ai pas enseigné... c'était un peu passé date-là. Puis [mon collègue], il va chercher beaucoup les trucs qui sont intéressants, je trouve, dans sa conception des exercices puis tout ça là. Fais que j'ai pris presque toutes ses affaires. J'ai juste un peu... des fois j'ai rajouté une question.* » (Annie)

La sous-culture disciplinaire se reconnaît notamment dans la similitude dans l'organisation des cahiers, qui sont composés de textes informatifs (souvent troués), rédigés par les enseignants ou copiés d'un autre document et accompagnés d'images illustrant le propos. Les textes sont suivis de quelques exercices (lignes du temps, mots croisés, associations de concepts et de définitions, etc.) permettant aux élèves d'intégrer la matière. « *J'ai toujours une ligne du temps. Après ça, j'ai toujours des concepts. Des définitions. Mais ici, dans lui, c'était des bulles. Parce que ça, ça vient du [site web du] Récit ... on l'a pris comme ça, mais il ne l'a pas pour chacun dans le récit. Donc, des fois c'est nous, on fait des petites définitions pis là, les élèves ont à classer les concepts selon les définitions. Et j'aime bien ça, ce genre d'exercice-là avec les images, ils doivent réfléchir, pis "ça, ça va avec quoi ?". C'est sûr que ce chapitre-là, il convient bien là. Faire un truc comme ça avec les concepts. Mais, ça, ça revient tout le temps.* » (Annie)

Ces cahiers utilisés en classe présentent tous le même type d'activités pour les élèves, qui reprennent largement les prescriptions de la *Progression des apprentissages* (MELS, 2011), par exemple :

Exemples de questions ou de consignes proposées aux élèves dans les cahiers

- Associe les personnages suivants [sic.] à leur implication dans la lutte contre les inégalités homme/femme.
- Situe les événements suivants sur la ligne du temps.
- Nomme des droits et libertés.

On y trouve ainsi des notes de cours à compléter, mais donc la réponse est donnée dans l'exposé de l'enseignant (5 enseignants sur 5) ; des questions à réponse courte (5/5) ; des documents à observer et à lier entre eux, mais sans en faire une analyse critique propre à la démarche de l'historien (5/5) ; associer des personnages et des listes d'actions (3/5) ; faire une recherche sur un personnage, une époque (1/5) ; analyser un film à l'aide d'un questionnaire (2/5). Ces tâches servent ainsi à acquérir des connaissances plutôt factuelles. Néanmoins, les premières pages des cahiers contiennent des activités qui semblent inspirées des compétences prescrites dans le programme : mise en relation de différents documents, afin d'en dégager le thème commun ; formulation de questions sur le thème à l'étude.

• *Proposer un récit générique : l'exemple du féminisme*

Le travail des enseignants d'histoire est parsemé de récits qu'ils proposent à leurs élèves. En effet, dans les leçons observées, un enseignement magisto centré domine largement.

L'organisation pédagogique (tâches, matériel, organisation des contenus) ne permet pas souvent aux élèves de s'exercer au développement des compétences disciplinaires tel que prescrit ou au développement d'une pensée historienne. Les tâches demandées aux élèves contribuent plutôt au dévoilement de « l'intrigue » d'un récit qui n'est toutefois pas toujours linéaire. De fait, les récits proposés dans ce chapitre sont parfois surprenants, d'une part parce qu'ils sont nombreux (un métarécit sur la lutte pour les droits et des « sous-récits » différents pour chacune des thématiques), et d'autre part, parce qu'ils s'ancrent dans une référence spatio-temporelle moins arrêtée que les récits nationaux, par exemple. Le récit mis en place reprend toutefois assez fidèlement les éléments de contenus prescrits dans le document de la progression des apprentissages (2011).

Ainsi, tous les cahiers reprennent le même scénario pour raconter le féminisme. Chaque enseignant complète ce récit en classe, tout en conservant la structure. Le tableau suivant présente les récurrences des récits sur le féminisme qui ont été mis en place dans les cahiers maison des enseignants de notre enquête et que nous avons divisés selon les composantes habituelles d'un récit.

Le récit du féminisme dans les cahiers maison

<i>Situation de départ (contexte)</i>	Position inférieure de la femme dans la société
<i>Élément déclencheur</i>	Travail des femmes lors des deux guerres mondiales (surtout la seconde) change la vision de la femme, de son « utilité », de ses capacités et mène les femmes à vouloir plus de liberté (travail, droit de vote) et d'égalité
<i>Développement : mise en place de luttes et de revendications</i>	Pamphlets, livres, manifestations : actions dirigées par des leaders (Pankhurst; Friedan; Monet-Chartrand)
<i>Développement : résistances</i>	De la part des hommes et de certaines femmes
<i>Dénouement</i>	Gains : obtention du droit de vote, égalité reconnue, nécessité de la vigilance

Ce récit met en place un parcours féministe générique, téléologique, déterministe et non situé. Le féminisme est présenté comme un mouvement occidental, engageant les femmes de différentes sociétés (Britanniques, États-Uniennes, Canadiennes surtout), et présenté dans un cadre spatio-temporel flou. Les outils pour étudier ce phénomène sont des lignes du temps, des chronologies et des portraits de femmes, incluant les moyens choisis pour faire valoir leur revendication. On y travaille le temps du féminisme occidental, en général. Aucune situation propre à une société particulière n'est présentée en profondeur. La construction d'une intelligibilité du mouvement féministe dans l'une des sociétés où il s'est déployé est absente, au profit d'une vision globale. Le fait que le féminisme soit présenté de manière décontextualisée, c'est-à-dire en présentant les luttes des femmes sans les placer dans une société donnée, à un ou des moments donnés, peut laisser croire que les luttes féministes sont universelles et s'appliquent telles quelles à toutes les femmes du monde, faisant fi des particularités régionales et ethniques. Par exemple, il aurait été possible d'aborder le mouvement *black féministe* des États-Unis dans les années 1960-1970, alors que les luttes des Noirs pour les droits civils étaient abordées en classe dans la même séquence d'enseignement.

C'est ainsi l'histoire des femmes blanches qui est racontée. Par exemple, pour le Canada, les manuels, les cahiers et le discours des enseignants retiennent les dates de 1917 et 1940 pour l'obtention du droit de vote des femmes au Canada et au Québec, respectivement. Or, le droit de vote obtenu à ces moments ne l'est que pour les femmes de descendance européenne. Les femmes autochtones, par exemple, ne l'obtiendront qu'en 1960 au fédéral et en 1969 au

provincial. La géométrie variable de l'attribution de ces droits n'est abordée par aucun cahier. L'acquisition du droit de vote est systématiquement associée au travail des femmes dans les usines durant la guerre, en guise de reconnaissance pour leurs efforts plutôt qu'au terme des luttes qu'elles ont menées.

Une certaine volonté d'engager les élèves dans l'action est clairement énoncée par certains enseignants : « *Vous devez encore vous battre pour améliorer les choses* » (Médéric). Les élèves ont vu plusieurs moyens d'action, dont les manifestations, les livres ou pamphlets, les pétitions, les émeutes, mais se sont peu arrêtés sur les rapports de force en jeu dans un espace-temps donné.

L'enseignement de ce chapitre propose ainsi un « grand récit » de l'évolution de l'Occident vers la reconnaissance des droits et libertés, laissant toutefois dans l'ombre la diversité des expériences, l'existence de groupes pour qui ces droits n'ont pas été et ne sont toujours pas reconnus au sein même des sociétés occidentales et les rapports de force et de domination qui ont marqué les sociétés, et ce, jusqu'à nos jours. En ce sens, la construction de cette « intelligibilité narrative » nous semble porteuse de choix normatif, qui, « il est vrai, opère le plus souvent de manière implicite. » (Voirol, 2005, p.65).

- *Évaluer pour assurer la réussite des élèves aux épreuves ministérielles*

Alors que les enseignants privilégient un enseignement magistral dialogué appuyé sur des activités ponctuelles issues du cahier, l'évaluation qu'ils mettent en place prend une autre forme. Ils proposent un examen de fin de chapitre comportant une question à développement long à laquelle les élèves doivent répondre à l'aide d'un dossier de documents portant sur une thématique, à l'image de l'examen ministériel obligatoire qui a lieu deux ans plus tard, en quatrième secondaire.

Les tâches constituant l'évaluation finale diffèrent ainsi largement de l'enseignement déployé et des activités jusque-là réalisées par les élèves, étant donné que l'enseignement et les tâches demandées aux élèves pendant les leçons du chapitre ne les amènent pas à analyser des documents et en interpréter les faits dégagés. Les raisons de ce mode d'évaluation sont toutefois clairement exprimées par les enseignants, qui souhaitent amener leurs élèves vers la réussite de cette épreuve sanctionnant leurs études secondaires, comme ils le mentionnent : « *L'objectif, c'est d'être prêt pour secondaire 4.* » (Médéric). « *On essaie de les préparer à l'examen du ministère de secondaire 4 parce que... c'est quand même de ça qu'ils ont besoin pour avoir leur diplôme.* » (Annie)

Les évaluations mises en place par les enseignants sont ainsi au diapason des prescriptions ministérielles ou avec l'interprétation qu'ils en ont. Elles le sont moins avec les pratiques ayant été mises en place dans ce chapitre, toutefois. Ce fait montre que les pratiques d'enseignement se déploient en référence à différents horizons normatifs dont certains, comme l'évaluation, dépassent le chapitre en cours et, dans ce cas porte bien davantage sur les attentes de fin d'études. Ainsi, cette analyse rudimentaire des données permet de questionner des régularités dans les pratiques d'enseignement de l'histoire des participants à la recherche. Celles-ci semblent témoigner de la force de normativité disciplinaires dans l'organisation de ces conduites et d'une force toute relative des instances politique, scientifique et évaluative dans le champ des pratiques d'enseignement de l'histoire.

5. Discussion

Nous avons documenté deux moyens d'enseignement imbriqués dans le cahier-maison contribuant à (re)définir les modes d'action des enseignants et participant à une forme de régularité des pratiques enseignantes. Tout d'abord, le cahier découpe et organise les savoirs historiques à faire acquérir pour accéder à une compréhension du récit historique. Il structure le

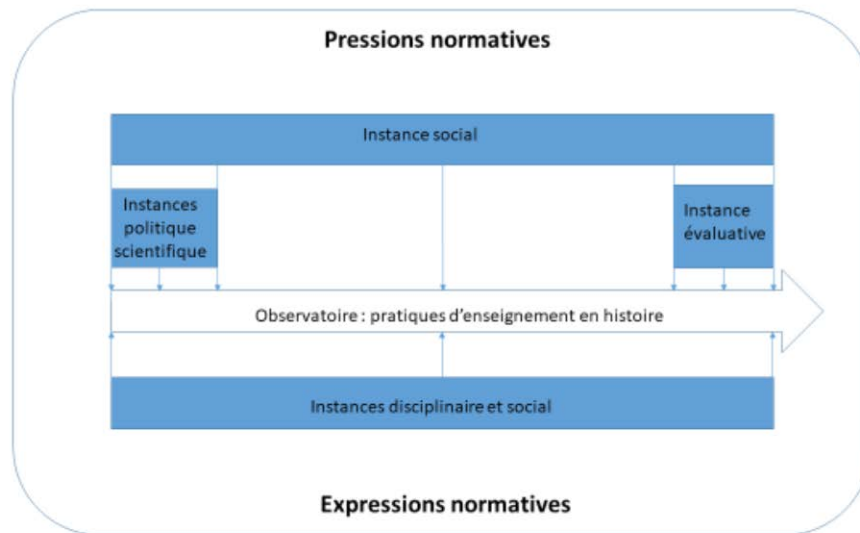
travail des élèves à travers des tâches de connaissances de différents événements historiques. Ensuite, le cahier objective une structure narrative autour de laquelle s'articule le récit que propose l'enseignant pour donner un sens historique à ces contenus. Ainsi, il semble que le cahier objective une modalité d'enseignement caractéristique de la culture disciplinaire des enseignants d'histoire au Québec en articulant des dimensions factuelle (à travers le traitement du contenu) et narrative (à travers l'élaboration d'un récit). Les activités proposées aux élèves permettent l'acquisition de savoirs factuels prescrits plutôt que de mettre en place des investigations historiennes, qui sont des pratiques conçues comme permettant le développement des compétences disciplinaires prescrites au programme. Le récit témoigne de l'autorité disciplinaire de l'enseignant qui démontre de cette façon sa maîtrise de l'histoire. Ce qui s'est exprimé dans d'autres études (Boutonnet, 2015 ; Moisan, 2010).

De manière plus spécifique, le récit semble légitimer le travail sur des savoirs factuels. En effet, il constitue un moyen disciplinaire de structurer l'enseignement de l'histoire. Il est en soi un travail normatif (Ricœur, 1983 ; Voirol, 2005) s'exprimant à au moins deux niveaux : lors de sa construction (Ricœur, 1983) et au moment de sa diffusion (Voirol, 2005). D'abord, la construction d'une narration implique la sélection des faits et événements jugés pertinents et leur ordonnancement. La mise en relation de faits divers implique, pour la compréhension du récit, de leur redonner une cohérence, une trame narrative avec un point d'origine, une intrigue et un dénouement et très souvent différentes références normatives quant à la façon d'interpréter l'action (Mishler, 1986 ; Riessman, 1993). Ce faisant, le récit d'histoire est souvent (toujours ?) téléologique. La mise en récit donne ainsi l'impression que l'histoire a un sens et plus encore, que ce sens est connu. En Occident, fortement influencé par la logique de la raison issue des Lumières, ce récit téléologique aurait tendance à privilégier l'idée de progrès (Seixas, 2012). Dans l'exemple du féminisme, le récit proposé par les enseignants et appuyé par leur cahier laisse penser que le présent constitue l'aboutissement de la lutte des femmes occidentales, ayant atteint l'égalité, contrairement aux femmes d'ailleurs dans le monde.

Le récit à propos du féminisme et sa participation à l'édification d'un métarécit matérialisant une forme d'ethnocentrisme invite à l'inscrire au regard de l'instance sociale en lien avec un mode d'interprétation communément accepté dans le monde occidental où progrès et histoire sont maillés dans la vision d'une civilisation dominante. La vision du monde proposée par les enseignants, qui reprend largement les contenus de la progression des apprentissages (2011), reproduit ainsi l'ordre des choses plutôt qu'elle ne le conteste (Honneth, 2000). Le fait que les enseignants de cette enquête aient tous choisi d'exclure systématiquement l'étude d'un des trois thèmes proposés par le programme, soit la décolonisation, qui écorne le mythe du progrès et d'un Occident mû par une évolution civilisationnelle universelle, constitue peut-être un exemple de cette réalité.

Par ailleurs, si le récit magistral appuyé sur le cahier permet aux enseignants de conserver les pratiques traditionnellement mises en place en classe d'histoire, en dépit des prescriptions officielles qui invitent à des pratiques pédagogiques dites actives pour favoriser le développement des compétences disciplinaires, il est néanmoins possible de repérer des aménagements leur permettant de tenir compte de ces prescriptions. Le schéma suivant illustre comment champs politiques, scientifiques et évaluatifs semblent être tenus à distance ou pris en compte seulement en début et en toute fin de chapitre dans le travail enseignant. La pensée historienne est délaissée par les enseignants dans le cadre de la séquence d'enseignement, mais revient lors de l'évaluation.

Schéma 3 - Pressions et expression de normes dans le champ de forces sociales façonnant les conduites des enseignants d'histoire : proposition issue des résultats



En effet, tels qu'illustrés, les résultats montrent que les prescriptions en termes de contenus et de compétences servent à construire le cahier et à initier la séquence. Des activités de définition des concepts centraux sont, par exemple, proposées aux élèves en début de séquence et de nombreux documents (associés à la méthode historique) sont inclus dans les cahiers. Le champ social semble jouer un rôle à deux niveaux, d'une part, du côté politique, les contenus prescrits semblent déterminants dans la construction du cahier et de la séquence, d'autre part il s'exprime également dans le discours des enseignants, qui offrent leur propre interprétation normative des faits du passé tout au long de la séquence. Même si les champs politiques et scientifiques tracent les lignes de ce qui doit être vu, le champ disciplinaire ne manque pas d'interférer dès le début de la séquence, ce que les enseignants expriment clairement dans les entretiens et dans les pratiques d'enseignement qu'ils déploient dès les premiers cours.

La puissance normative de l'évaluation des apprentissages est plus difficile à apprécier : il y a bien une adaptation de la forme d'évaluation de la séquence à celle de l'évaluation certificative qui se déroulera en quatrième secondaire. Néanmoins, les enseignants, bien qu'ils manifestent le souhait de préparer les élèves à cette épreuve à travers la forme qu'ils adoptent, ne conçoivent pas une préparation de ceux-ci à travers leur enseignement en cours de séquence. Ils proposent d'ailleurs leur propre interprétation de l'épreuve uniforme, qui a certes des caractéristiques similaires : présence d'un dossier documentaire et d'une question à développement long, mais les documents servent moins à l'interprétation qu'à la présentation de faits utiles à la construction d'une réponse à la question posée. Les normes de la culture disciplinaire des enseignants d'histoire, propres à la manière de faire la classe en histoire, amortissent ainsi l'impact des orientations normatives de l'évaluation.

Enfin, le statut du cahier-maison reste ambigu : matérialise-t-il une tradition ou une forme de résistance à la prescription ? En optant pour du fait maison plutôt qu'en adoptant un manuel approuvé par le ministère, les enseignants ne se préservent-ils pas d'un poids trop lourd de la prescription ? Le cahier-maison serait alors la manifestation d'un processus de renormalisation à travers lequel les enseignants sont en mesure de se donner un milieu d'action qui leur semble légitime au regard de la sous-culture disciplinaire à laquelle ils adhèrent et de se reconnaître comme enseignant d'histoire.

Conclusion

Les enseignants d'histoire au secondaire au Québec sont façonnés par une culture disciplinaire qui s'est exprimée dans les pratiques mises en place par les enseignants de cette enquête. Il appert que les savoirs historiques sont au cœur de cette culture et qu'ils servent de matière première dans l'organisation des pratiques. En effet, ce rôle crucial des savoirs s'est exprimé dans différents choix didactiques opérés par les enseignants au regard des prescriptions du programme d'histoire de deuxième secondaire. Par exemple, celles-ci proposent aux enseignants de sélectionner un seul sujet d'histoire parmi une liste. Or, aux yeux des enseignants rencontrés, féminisme, antiracisme ou décolonisation devaient tous être enseignés. Ils ont ainsi exprimé ce qui nous apparaît comme une norme caractéristique d'une culture disciplinaire observée également dans d'autres études sous le vocable « couvrir » tous les contenus (Demers, 2011 ; Moisan, 2010).

Or, parcourir un ensemble si vaste de contenus dans le même laps de temps impose plusieurs contraintes. Pour ce faire, les cinq enseignants se sont construit un cahier d'apprentissage, incluant les contenus notionnels et les activités pour les élèves. Les régularités dans la conception du cahier-maison, de même que dans les pratiques, illustrent, à notre avis, à quel point cette culture disciplinaire, centrée sur l'organisation des savoirs historiques, est forte et ancrée. Moyennant quelques ajustements ou concessions, elle permet aux enseignants de déjouer ou de réinterpréter les normes curriculaires, dont l'évaluation et l'enseignement par compétences. Ce qui expliquerait, en partie, la grande pérennité des pratiques dites magistrales.

Au surplus, les contenus des cahiers-maison reprennent à la lettre ceux du document de la *Progression des apprentissages* (MELS, 2011), comme nous l'avons illustré pour le cas du féminisme. Ainsi, si l'approche par compétence est peu exploitée en classe, les contenus prescrits sont, eux, déterminants dans l'organisation des pratiques enseignantes. Comment expliquer cette convergence, si ce n'est par un attachement à une certaine forme de l'enseignement de l'histoire, centré sur la transmission de savoirs historiques, plutôt que sur le développement de la pensée historique ? Quoi qu'il en soit, ce résultat illustre à nouveau la forte prégnance d'un récit téléologique livrant les leçons à retenir du passé. Si ce constat nous renvoie d'abord à une certaine posture épistémologique à l'égard de la nature du savoir historique scolaire, il pourrait exprimer aussi un attachement à un paradigme pédagogique sur la manière de faire la classe et de faire apprendre les élèves qu'il faudrait encore mieux définir (Ball & Lacey, 1995 ; Saussez, 2012). D'autres études de ce type nous semblent ainsi nécessaires pour mieux comprendre la culture disciplinaire des enseignants d'histoire et ses diverses variations.

Références

- AUDIGIER François (1995), « Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves », *SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation*, n°15, p.61-89.
- BALL Stephen & LACEY Collin (1995), « Subject Disciplines as the Opportunity for Group Action: A Measured Critique of Subject Sub-Cultures », dans P. Woods (dir.), *Teacher Strategies. Explorations in the Sociology of the School*, n°208, p.149-177.
- BARDIN Laurence (2007), *l'analyse de contenu*, Paris, Presses universitaires de France (1^{re} édition 1977).
- BOUHON Mathieu (2010), « Quelles stratégies d'enseignement en classe d'histoire ? Les représentations des enseignants d'histoire du secondaire dans le contexte actuel des réformes pédagogiques », dans J.-F. Cardin, M.-A. Ethier & A. Meunier (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté : recherches récentes*, Québec, Éditions Multimondes, p.29-56.
- BOUTONNET Vincent (2015), « Typologie des usages des ressources didactiques par des enseignants d'histoire au secondaire », *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, n°38(1), p.1-24.

- DANIELLOU, François (2002), « Le travail des prescriptions », Conférence inaugurale, SELF2002, 38^e congrès, Aix en Provence, p. 9-16, en ligne <https://ergonomie-self.org>
- DEMERS Stéphanie & ÉTHIER Marc-André (2013), « Rapprochement entre curriculums, savoirs savants et pratiques enseignantes en enseignement de l'histoire : l'influence de l'épistémologie pratique », *Éducation et didactique*, n°7(2) | 2013, en ligne <http://educationdidactique.revues.org/1743>
- DEMERS Stéphanie (2011), *relations entre le cadre normatif et les dimensions téléologiques, épistémologiques et praxéologiques des pratiques d'enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté : étude multicas*, Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal (Canada).
- HALBWACHS Maurice (1997 [1950]), *la mémoire collective*, Édition critique établie par Gérard Namer, Paris, Albin Michel.
- HONNETH Axel (2000), *la lutte pour la reconnaissance*, Paris, Cerf.
- KOHLER RIESSMAN Catherine (1993), *Narrative Analysis, Qualitative Research Methods, Serie 30, Newbury Park*, Londres/New Dehli, Sage.
- LAUTIER Nicole (1997), *à la rencontre de l'histoire*, Lille, Septentrion.
- LAUTIER Nicole (2006), « L'histoire en situation didactique : une pluralité des registres de savoir », dans V. Haas (dir.), *les savoirs du quotidien : transmission, appropriations représentations*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p.77-90.
- LEFRANÇOIS David, ETHIER Marc-André & DEMERS Stéphanie (2011), « Jalons pour une analyse des visées de formation socio-identitaire en enseignement de l'histoire », dans M.-A. Ethier, D. Lefrançois & J.-F. Cardin (dir.), *enseigner et apprendre l'histoire. Manuels, enseignants et élèves*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p.59-93.
- Mc LAUGHLIN, Milbrey V. & TALBERT Joan E. (1993), *Contexts that Matter for Teaching and Learning. Strategic Opportunities for Meeting the Nation's Educational Goals, Center for Research on the Context of Secondary School Teaching, Report*, Stanford, Stanford University.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DES LOISIRS ET DU SPORT (2011), *Progression des apprentissages. Histoire et éducation à la citoyenneté, 1^{er} cycle*, Québec, gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2004), *Histoire et Éducation à la citoyenneté, 1^{er} cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MISHLER Elliot G. (1986), « The Analysis of Interview-narratives », dans T. Sarbin (dir.), *Narrative Psychology : The Storied nature of human conduct*, Westport, Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group, p.233-255.
- MOISAN Sabrina (2010), *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne*, Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal (Canada).
- PRAIRAT Eirick (2012), « Considérations sur l'idée de norme », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, n°2012/1 (vol.45), p.33-50.
- PERRENOUD Philippe (1998), « La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences », *Revue des sciences de l'éducation*, n°243, p.487-514.
- RICOEUR Paul (1983), *Temps et récit*, Paris, Seuil.
- RICOEUR Paul (1990), *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.
- SAUSSEZ Frédéric (2012), « Les sous-cultures disciplinaires en formation initiale à l'enseignement secondaire au Québec. Un objet de recherche et de formation à problématiser ? », *Scheizerische Zeitschrift un Bildungswissenschaften*, n°34(3), p.452-482.
- SCHWARTZ Yves (2007), « Un bref aperçu de l'histoire du concept culturel d'activité », *Activités*, n°4(2), p.122-133.
- SCHWARTZ Yves & DURRIVE Louis (dir.) (2009), *l'activité en dialogues. Entretiens sur l'activité humaine (II)*, Toulouse, Octarès.
- SEIXAS Peter C. (2012), « Progress, Presence and Historical Consciousness: Confronting Past, Present And Future In Postmodern Time », *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, n°48(6), p.859-872.

SEIXAS Peter C. (2016), « A History/Memory Matrix for History Education », *Public History Weekly, Multilingual blogjournal*, en ligne <http://public-history-weekly.oldenbourg-verlag.de>

SPILLANE Jean-Pierre (2005), « Distributed Leadership », *The educational forum*, n°69(2), p.143-150.

VANSLEDRIGHT Bruce (1996), « Closing the Gap Between School and disciplinary History? Historian as High School History Teachers », dans Jere Brophy (dir.), *Advances in Research on Teaching. Volume 6, Teaching And Learning History*, Greenwich, JAI Press, p.257-289.

VOIROL Olivier (2005), « Le travail normatif de la narrative. Les enjeux de reconnaissance dans le récit médiatique », *Réseaux*, n°4(132), p.51-71.

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

YEAGER Élisabeth & VAN HOOVER Stephanie (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*, vol.30, n°3, p.670-690.