

## **Enseigner et apprendre en classe d'histoire : cristallisation des représentations des enseignants du secondaire face à la réforme des compétences**

Mathieu Bouhon

Université catholique de Louvain - Unité de didactique de l'histoire

Haute École Léonard de Vinci – section pédagogique

Mots-clés : Enseignement secondaire, Histoire, Représentations sociales, Réformes, Compétences.

### **Abstract**

L'objet de cette communication a trait aux représentations de l'enseignement et de l'apprentissage des professeurs d'histoire de l'enseignement secondaire libre en Communauté française de Belgique<sup>1</sup>.

Les bouleversements provoqués par l'implantation d'une pédagogie des compétences dans l'enseignement secondaire en Communauté française de Belgique au début des années 2000, et la cristallisation qui s'est opérée face aux nouvelles pratiques préconisées, ont constitué un moment privilégié pour étudier les représentations sociales de cette pratique.

Les données ont été recueillies auprès de 42 enseignants d'histoire répartis en quatre groupes et selon deux variables : leur adhésion ou leur non-adhésion aux nouvelles approches pédagogiques, d'une part, leur accompagnement ou leur non accompagnement pédagogique, d'autre part. Sur base d'un matériau sémantique d'une dizaine de pages produit par chaque sujet, l'étude a combiné traitements qualitatif (codage d'unités sémantiques avec le logiciel NVivo) et quantitatif (traitement de données dans SPSS). Trois types d'analyse quantitative, inspirées des méthodes en cours en psychologie sociale (Doise et Coll., 1992), ont été appliqués aux mêmes données : une analyse de classification hiérarchique, une analyse multidimensionnelle et une analyse factorielle en composante principale.

Les principaux résultats de cette étude permettent de mieux comprendre la configuration des représentations, leur positionnement respectif et les dimensions qui les structurent. Ils corroborent en partie une série de constats posés initialement, bien que de manière empirique, dans le cadre de la formation continue des enseignants. Les nouvelles injonctions pédagogiques sont perçues comme un corps étranger venant s'enfoncer dans les différentes représentations en place. Ils montrent également que les enseignants les plus « disciplinaires » sont aussi ceux qui adhèrent le moins aux nouvelles orientations didactiques. Ces constats sont à mettre en lien avec les formes de tiédeur, de malaise, pour ne pas dire de résistance, des enseignants face aux réformes actuelles qui sont pourtant supposées les aider à faire face aux transformations de leur environnement de travail.

D'autre part, plusieurs travaux de synthèse en sciences de l'éducation, anglophones et francophones, soulignent régulièrement la faiblesse des dimensions théoriques et méthodologiques dans les recherches en didactique et leur peu de transparence dans les publications. Dans cette perspective, la communication vise aussi à discuter des méthodes adoptées, de leurs présupposés théoriques, de leurs apports et de leurs limites pour la recherche en didactique.

---

<sup>1</sup> L'enseignement « libre » est un réseau privé subventionné par l'État. Il scolarise environ 65% des élèves de la Communauté française de Belgique.

## I) Problématique : changer les pratiques d'enseignement en classe d'histoire

La problématique centrale de cette étude est celle du rôle des représentations sociales des enseignants d'histoire dans un processus de changement pédagogique.

Ces trois dernières décennies de profondes transformations se sont opérées dans la réécriture des programmes d'histoire à l'école en Belgique (Jadoulle, 1995), en Angleterre (Portal C., 1987 ; Lee P., Slater J., Walsh P & Coll., 1993 ; Dickinson A., 2005), en Amérique du Nord (Vansledright B., 1998), au Québec (Martineau R., 1998) et dans bien d'autres pays occidentaux.

L'assignation de nouvelles finalités ou de nouvelles orientations méthodologiques, la confection de nouveaux outils d'enseignement ne sont pas sans incidence sur les pratiques d'enseignement. La visée première de ces réformes serait d'ailleurs la transformation de la pratique enseignante (Paquay, 2007). Or la littérature montre que le changement de pratique ne se décrète pas, mais dépend principalement des enseignants et de l'accueil qu'ils réservent aux nouvelles propositions pédagogiques. Une réforme prescrite, conçue comme un changement planifié, décidé à partir d'une autorité centrale, provoque inévitablement des résistances et induirait surtout des changements de comportement en surface. Elle aboutit parfois même à des effets inverses à ceux escomptés (Marroy, 2006). La réussite des réformes de programmes d'enseignement dépendrait principalement des enseignants (Lang, M., Day, C., Bünder, W., Hansen, H., Kysilka, M.L., Tillema, H. & Smith, K., 1999 ; Fullan, 2001) et de leur capacité à susciter des innovations locales (Dupriez, 2007). Plusieurs auteurs défendent d'ailleurs l'idée que ce sont les représentations, les croyances et les attitudes des enseignants qui déterminent la réussite d'innovation pédagogique. Beaucoup d'innovations sont considérées comme impraticables par les enseignants parce qu'elles ne s'articulent pas à leur représentation de la discipline, ne sont pas reliées à leurs routines quotidiennes ou ne prennent pas en compte les contraintes de la « forme scolaire » (Brown & McIntyre, 1993; Carlgren & Lindblad, 1991 ; De Queiroz , 1995 ; Marroy, 2006).

C'est au regard de ce problème, que sont étudiées les représentations des enseignants d'histoire. Des résultats sont déjà connus pour d'autres systèmes éducatifs. En France, Nicole Tutiaux-Guillon (2006), s'appuyant sur une série de recherches descriptives/interprétatives des pratiques ou des conceptions enseignantes menées dans les années 90 au sein de l'INRP, constate que les pratiques et les conceptions des enseignants d'histoire à propos de leur discipline et de son enseignement sont majoritairement décalées par rapport à celles qui sont inscrites au cœur des prescrits officiels, des discours didactiques ou des modèles épistémologiques de la discipline.

La situation semble aussi faire problème en Angleterre où la mise en place d'un curriculum centré sur l'apprentissage progressif d'une pensée historique au début des années 90 constitue, selon Laville (2001) ce qu'il y a de plus abouti aujourd'hui en la matière. Des auteurs, comme Furlong et ses collègues (2001), constatent que les enseignants d'histoire, souvent livrés à eux-mêmes face aux modalités d'implantation du nouveau modèle pédagogique imposé par le ministère de l'éducation, jugent les nouvelles injonctions frustrantes, artificielles et impossibles à implémenter sans tomber dans la routine mécanique et le réductionnisme. Husbands et ses collègues (2003) constatent pour leur part que ce que font les enseignants d'histoire depuis la mise en place de la réforme reste en fait peu documenté et assez confus.

En Belgique francophone, une profonde réforme de l'enseignement du secondaire a pris place au début des années 2000 à travers l'implantation d'une *pédagogie de l'intégration* (Roegiers, 2000). Ce chantier s'est traduit, pour la classe d'histoire, par la constitution de référentiels et

de programmes qui énoncent les compétences essentielles et les savoirs de base que tout élève doit avoir acquis au terme de ses humanités et qui opérationnalisent ces énoncés en termes de tâches et de familles de situations-problèmes précisément balisées pour chaque année de l'enseignement (Jadoulle et Bouhon, 2001 ; Bouhon et Dambroise, 2002, Jadoulle, Bouhon et Nys, 2004). Celles-ci se définissent, du moins dans le champ de l'éducation, comme la capacité de l'élève à répondre à des familles de situations-problèmes en mobilisant les savoirs et les savoir-faire acquis à l'école.

C'est dans ce contexte de réformes pédagogiques profondes que nous avons conçu le projet d'étudier les représentations de l'enseignement et de l'apprentissage des enseignants d'histoire. Notre intention de départ était de comprendre dans quelle mesure celles-ci étaient proches ou éloignées des nouvelles injonctions pédagogiques. Notre recherche a pu tirer parti d'une série de données rassemblées dans le cadre de la recherche *Trajectoires*<sup>2</sup>. Nous avons pu notamment faire usage de données relatives :

- au degré d'adhésion des enseignants à la réforme ;
- au degré d'accompagnement pédagogique dans le cadre de la réforme ;
- à la pratique enseignante (questionnaire administré aux élèves des enseignants interrogés).

## II) Cadre théorique

### A) *Les représentations sociales*

La psychologie sociale montre que les pratiques enseignantes doivent être envisagées comme des « constructions sociales » (Dupriez, 2007), c'est-à-dire composées de représentations et de conduites qui s'engendrent mutuellement et construites dans les interactions avec leur environnement institutionnel, social et intellectuel. Les représentations sont donc informatives et explicatives de la dynamique des interactions sociales et des relations des individus à leur contexte social. Par là elles sont essentielles dans la compréhension des déterminants des pratiques (Abric, 1994, p. 18).

La théorie des représentations sociales a été élaborée en 1961 par Moscovici (rééd. 2003). On définit classiquement deux composantes de la représentation sociale (RS) d'un objet (Rouquette & Rateau, 1998) : son contenu et son organisation ; c'est-à-dire les éléments qui la constituent et les dimensions qui structurent, organisent les relations entre ces éléments. Cette définition n'est pas sans conséquences théoriques. Elle interdit que la signification se résume à la somme des éléments pris isolément. Sur le plan méthodologique, il est donc nécessaire de repérer non seulement les éléments qui composent la RS mais aussi les relations structurales qui les unissent. Pour ce faire, l'étude a combiné deux types d'analyse : une analyse de classification hiérarchique et une analyse multidimensionnelle.

Nous avons également appliqué une analyse factorielle inspirée en partie des approches développées par W. Doise, A. Clémence, F. Lorenzi-Cioldi (1992). Pour ces auteurs, les méthodes factorielles ont comme caractéristique commune de viser la mise à jour de facteurs qui structurent les différences entre opinions individuelles. L'étude d'une RS consiste dès lors

---

<sup>2</sup> Il s'agit d'une recherche longitudinale sur les transformations de l'école secondaire dans le contexte de l'implantation des nouveaux programmes (2001-2007). La nouvelle réforme de l'enseignement secondaire en Communauté française de Belgique, lancée en septembre 2001, a incité la Fédération de l'Enseignement secondaire catholique (Fesec) à mettre la réforme des programmes « sous observatoire ». La Fesec a confié à l'Université catholique de Louvain une étude d'impact dont la mise sur pied a été assurée par Caroline Letor (GIRSEF) sous la supervision des Professeurs Jean-Marie De Ketele (PSP/GIRSEF et FORE), Jean-Louis Jadoulle (FLTR/DIHI), et Vincent Vandenberghe (IRES/GIRSEF).

à mettre à jour ces principes organisateurs des variations entre prises de positions de différents individus (Doise et al., 1992, p. 15).

### ***B) Les pratiques pédagogiques centrées sur le développement de compétences***

L'objectif initial étant de mieux comprendre la proximité ou l'éloignement des représentations par rapport aux nouvelles injonctions pédagogiques, une définition d'une pratique orientée vers le développement de compétences a été construite. Un rapide parcours des ouvrages relatifs à la pédagogie des compétences et à son implication sur le métier d'enseignant a permis d'énoncer un certain nombre de caractéristiques d'une pratique enseignante orientée vers l'intégration des acquis (Perrenoud, 1997 ; Perrenoud, 1999 ; Roegiers, 2000 ; De Ketele, 2001). L'identification de ces caractéristiques est posée à titre d'hypothèse théorique, à défaut d'études empiriques en la matière. Cinq démarches fondamentales forment le noyau central de la pratique et quatorze autres la partie périphérique. Pour en définir plus précisément les contours, ont également été dressées, tel le négatif d'un cliché, les démarches inverses d'une pratique favorable au développement de compétences.

**Tableau 1 : Caractéristiques d'une pratique favorable ou défavorable à l'apprentissage de compétences**

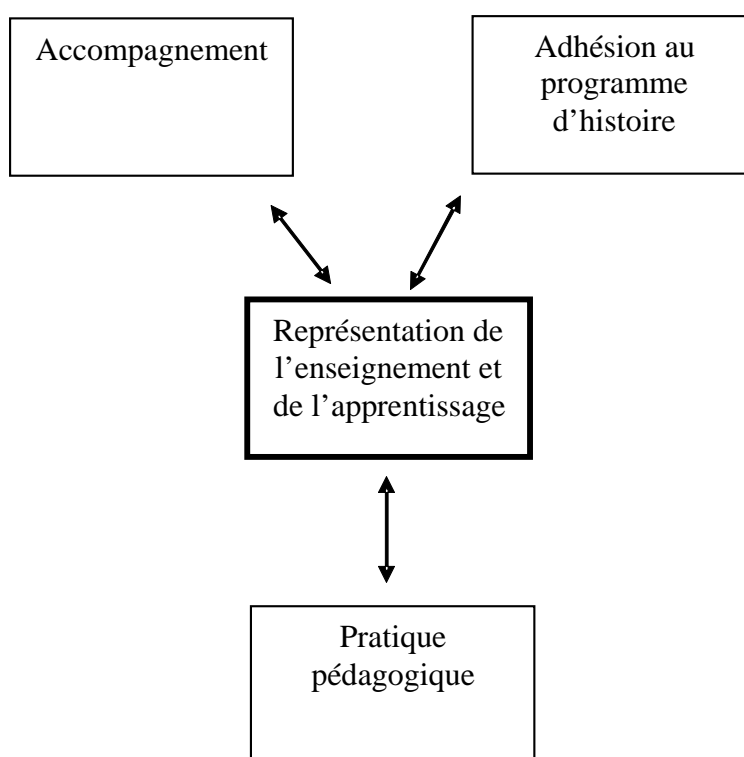
	Pratique favorable à l'apprentissage de compétences	Pratique défavorable à l'apprentissage de compétences
1	Confronter les élèves à des problèmes complexes, des situations problèmes	Exposer le savoir et l'appliquer dans des exercices
2	Enoncer ses objectifs en termes démarches cognitives et/ou d'attitudes	Énoncer ses objectifs en termes de savoir redire/ savoir refaire
3	Présenter les connaissances comme des ressources	Présenter les connaissances comme des fins en soi
4	Mettre les élèves en situation d'identifier les ressources pertinentes et significatives	Déterminer pour l'élève les savoirs et savoir faire à appliquer
5	Mettre les élèves en situation de mobiliser, exploiter, transférer, intégrer, activer, combiner les ressources utiles	Privilégier les exercices relevant de l'application
6	Centrer l'évaluation sur la maîtrise de situations complexes	Centrer l'évaluation sur la restitution ou l'application
7	Développer les pratiques d'évaluation formative	Privilégier l'évaluation certificative
8	Développer l'auto-évaluation	Exclure ou ne pas mettre en œuvre les pratiques d'auto-évaluation
9	Critérier son évaluation	Evaluer sans critères explicites
10	Faire référence aux pratiques sociales liées à sa discipline pour contextualiser les apprentissages	Ne pas contextualiser les apprentissages
11	Cerner l'essentiel, faire des choix parmi les connaissances	Adopter une perspective de type encyclopédique
12	Adopter une planification souple, s'adapter	Adopter une planification rigide et s'y tenir
13	Développer les conflits socio-cognitifs	Éviter les conflits socio-cognitifs
14	Valoriser l'erreur, les tâtonnements	Sanctionner l'erreur, éviter les tâtonnements
15	Guider, apporter les ressources	Diriger, apporter les solutions
16	Encourager, sécuriser, entretenir la relation	Privilégier les relations de type hiérarchique.
17	Valoriser l'engagement, la participation	Valoriser la performance
18	Développer la métacognition chez les élèves	Privilégier la correction du <i>produit</i> par rapport à la réflexion sur le <i>processus</i>
19	Alterner travail individuel, travail collectif, échanges en groupe-classe	Privilégier le travail frontal

### **III) Questions de recherche**

Nos questions de recherche sont :

- 1) Quels sont les contenus et l'organisation des RS ?
  - Comment se configurent-elles ?
  - Autour de quelles dimensions s'organisent-elles ?
  - Quels principes explicatifs génèrent les variations interindividuelles ?
- 2) Ces RS de l'enseignement et de l'apprentissage sont-elles proches ou éloignées des pratiques préconisées par les promoteurs de la réforme ?
- 3) Ces RS de l'enseignement et de l'apprentissage sont-elles liées à :
  - l'adhésion des enseignants à la réforme?
  - l'accompagnement pédagogique des enseignants?
  - la pratique enseignante (rapportée par les élèves) ?

*Figure 1 : Représentation schématique des variables pédagogiques*



## IV) Méthodologie et résultats

### A) Échantillons et variables

La population de référence est constituée des professeurs des élèves de l'enseignement secondaire de transition général et technique, appartenant au réseau d'enseignement libre en Communauté française.

L'échantillon a été stratifié sur base de deux variables :

- La formation (« dispositif lourd d'accompagnement ») que les enseignants ont reçue ou pas (en 1999-2000 et 2000-2001) pour mettre en œuvre les nouveaux programmes ;
- Leur degré d' « adhésion » au(x) nouveau(x) programme(s).

De plus, l'échantillon a été équilibré sur base de l'indice de recrutement socio-économique des établissements (indice dit D+) et ventilé suivant le type d'enseignement (transition général vs transition technique).

**Tableau 2 : Répartition effective de l'échantillon des enseignants d'histoire selon l'accompagnement pédagogique reçu et leur adhésion à la réforme**

	Degré	Accompagnés	Non accompagnés	
Favorables	D2	11	12	23
Non-favorables	D2	11	8	19
		22	20	42

### B) Le recueil des données

Le choix d'une méthodologie est déterminé par le système théorique qui sous-tend et fonde la recherche. Il est donc dicté par la théorie des représentations sociales à laquelle se réfère la recherche. Dans cette perspective, une RS se définit par son contenu, d'une part (informations et attitudes) et son organisation, de l'autre. Ce n'est donc pas uniquement le contenu mais l'organisation de ce contenu qui doit être recherchée.

Le recueil des données a consisté en un questionnaire ouvert constitué d'une liste de trente phrases amorcées par un terme inducteur et laissées délibérément en suspens par trois points de suspension. Le choix des termes inducteurs s'est effectué en fonction de la définition théorique d'une pratique favorable ou non à la pédagogie des compétences. Les enseignants étaient invités à cerner ce qui leur paraissait essentiel pour assurer la formation des élèves et la réussite de leurs apprentissages en histoire. Il leur a été demandé de ne pas lire l'ensemble du questionnaire avant de rédiger et de le compléter dans l'ordre en veillant à ne pas revenir en arrière par la suite.

**Tableau 3 : Termes inducteurs**

- |  |
|--|
| 1. Apprendre, c'est.....   |
| 2. Enseigner, c'est.....   |
| 3. Ma préoccupation essentielle, c'est.....  |
| 4. Les connaissances, .....  |
| 5. Pour moi, énoncer des objectifs, c'est .....  |
| 6. Pour qu'une séquence d'apprentissage ait du sens,.....  |
| 7. Apprendre des connaissances me paraît indispensable pour.....   |
| 8. Quand il s'agit de choisir parmi les contenus à enseigner, je.....  |
| 9. Quand je prépare une nouvelle séquence d'apprentissage, je.....   |
| 10. Quand je démarre, en classe, une nouvelle séquence d'apprentissage, je.....  |
| 11. Quand j'aborde avec mes élèves un contenu vraiment important ou une démarche vraiment essentielle dans ma discipline, je.....                  |
| 12. Si un élève propose une autre manière de faire, je .....   |
| 13. Une fois les connaissances essentielles apprises,.....   |
| 14. En classe, le travail autonome des élèves.....   |
| 15. Quand des élèves comprennent la matière de manière différente, je.....   |
| 16. Quand l'élève se trompe,.....  |
| 17. Quand les élèves travaillent en groupe, .....  |
| 18. Si la plupart de mes élèves ne réalisent pas la tâche demandée dans le temps imparti,.....   |
| 19. Quand mes élèves pataugent.....  |
| 20. L'erreur.....  |
| 21. Quand je prépare une épreuve d'évaluation, je m'efforce.....   |
| 22. Quand j'évalue les productions de mes élèves,.....   |
| 23. Une fois l'évaluation corrigée, je.....  |
| 24. Une fois l'évaluation corrigée, mes élèves.....  |
| 25. Pour réussir mon cours, l'essentiel pour l'élève est de .....  |
| 26. Au moment de décider de la réussite ou de l'échec de l'élève, je.....  |
| 27. Si j'avais une heure pour évaluer un élève que je ne connais pas et décider s'il est capable de suivre le cours de l'année supérieure, je..... |
| 28. Pour moi, le rôle essentiel de l'enseignant, c'est .....   |
| 29. Pour moi, développer des compétences, c'est.....   |
| 30. Pour moi, un élève compétent, c'est un élève qui.....  |

Classiquement, on distingue les méthodes interrogatives : entretien, questionnaire..., des méthodes associatives : termes inducteurs, cartes associatives..., (Abric, 1994). Les unes et les autres comportent des avantages et des inconvénients. Abric plaide pour un usage combiné. Cette recherche a dû se limiter à un seul outil de recueil. C'est pour cette raison que le questionnaire présente une solution intermédiaire. Il appartient davantage aux méthodes interrogatives dans la mesure où les sujets sont invités à produire un discours cohérent et soumis aux règles de l'énonciation, à l'instar de l'entretien. Il relève plutôt des méthodes associatives dans la mesure où il invite les enseignants à associer à un terme inducteur, toutes les idées qui leur viennent à l'esprit.

## C) Traitements des données et résultats

### 1. Le traitement qualitatif : catégoriser les unités de sens

Les données produites par les termes inducteurs ont été retranscrites et introduites dans le logiciel d'analyse qualitative NVivo.

#### a. Premier codage

Dans un premier temps, nous avons tenté de coder les unités de sens analysées au départ des catégories d'analyse prédéfinies par le cadre théorique : la pédagogie des compétences. Assez rapidement, il s'est avéré que les significations délivrées par le matériel discursif ne permettaient pas de débusquer les opinions proches ou éloignées des nouvelles pratiques d'enseignement préconisées. Le risque de dénaturer le sens des discours était trop important. Les données produites par la phrase inductrice n° 10 constituent un bon exemple de ce problème.

### « Quand je démarre, en classe, une nouvelle séquence d'apprentissage, ... »

- je m'efforce de rendre mes élèves autonomes face aux documents étudiés
- je patauge légèrement. C'est mieux l'année suivante
- je cherche à plonger mes élèves dans une situation concrète
- j'énonce les motivations qui m'ont inspirée
- je cherche à expliquer le pourquoi de cette séquence
- je suis assez tendue car c'est une nouvelle manière de faire
- je suis heureuse de tester l'expérience
- j'essaie d'établir des liens avec la matière qu'on vient d'étudier
- j'essaie de mettre les élèves en situation de questionnement

S'y retrouve l'éventail des démarrages de leçon possibles : motiver les élèves, éveiller leur intérêt, situer la séquence dans le plan d'ensemble, tenir compte du savoir antérieur des élèves, partir de leur vécu, cerner des enjeux actuels... Se laisse également entrevoir la pluralité des points de vue de la situation pédagogique qui sont privilégiés par les enseignants pour décrire le démarrage. L'un prend position par rapport à l'élève (son intérêt, son vécu, son savoir antérieur), l'autre par rapport à la matière (les objectifs, le plan, les enjeux), un troisième par rapport à lui-même (son ressenti, son intérêt, ses propres motivations).

Il nous a semblé dès lors évident que la richesse des données produites ne pouvait que laborieusement se réduire à un positionnement sur une échelle de représentations polarisée par des aspects « favorables » et « non favorables » à la pédagogie des compétences. Plus profondément, les multiples significations palpables à lecture du matériel sémantique renvoyaient à des réalités relativement différentes, non pas opposées aux pratiques préconisées mais plutôt éloignées de celles-ci. Comment dès lors catégoriser la richesse de ces données tout en évitant l'altération de leur sens profond ?



### ***b. Deuxième codage***

Dans un deuxième temps, nous avons procédé à une catégorisation plus inductive, libre de toutes catégorisations prédéfinies en analysant le matériel sémantique produit au regard de chaque terme inducteur pris isolément<sup>3</sup>. Coder les données en suivant les diverses réponses des enseignants rassemblées sous une même phrase inductrice nous a semblé plus aisé pour identifier ce sur quoi ils se rapprochent ou se différencient entre eux.

Parallèlement à cette catégorisation des unités de sens en suivant le fil des phrases inductives, NVivo permet aussi de créer d'autres catégories à partir du repérage systématique de termes, ou de leur racine, présents dans l'ensemble du matériel sémantique. Dès la première lecture du matériel langagier, apparaissent ainsi des termes récurrents tels que « découvrir », « sens », « comprendre », « monde »...

Cinquante-trois catégories ont été retenues, au terme de l'analyse. Le tableau 4 en présente quatre d'entre elles, à titre illustratif.

**Tableau 4 : Exemples de catégorisation**

<p style="text-align: center;"><b>PassionGoûtProf</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'intérêt de l'enseignant, son envie, sa passion pour sa discipline est une valeur en soi. Il souhaite la transmettre.</li> <li>• Importance du goût, de l'intérêt de l'enseignant dans le choix des contenus et des activités.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Epanouir</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tout ce qui a trait au développement de l'élève, à la formation aux attitudes par contraste avec la maîtrise de savoir ou l'acquisition d'une culture générale.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>CompMonde</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Insistance sur le rapport passé/présent, sur la compréhension du monde actuel par référence à l'histoire.</li> <li>• Importance accordée à l'actualisation du cours d'histoire.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>S'impliquer</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Implication, engagement de l'élève dans l'apprentissage.</li> <li>• La participation au cours est considérée comme un indicateur de réussite.</li> <li>• L'attitude constructive de l'élève, un comportement positif compte pour beaucoup notamment au moment de l'évaluation finale.</li> </ul>

Le traitement du matériau discursif produit en prolongement d'un terme inducteur comporte à la fois un intérêt et des limites méthodologiques. L'outil favorise l'expression ou, du moins, évite de la limiter aux strictes interrogations proposées par un questionnaire fermé et de rencontrer de la sorte l'écueil de la standardisation. Cependant, et contrairement aux méthodes d'association libre, l'expression discursive peut favoriser, consciemment ou non, l'utilisation de mécanismes psychologiques qui rendent problématiques la fiabilité et la validité de ses

<sup>3</sup> Pour une introduction à l'analyse qualitative, Cfr. BARDIN, L. (1977).

résultats : rationalisation, contrôle, obligation de cohérence, désirabilité... Enfin l'utilisation d'un matériel discursif nécessite le recours à des méthodes d'analyses de contenus tributaires d'interprétations subjectives et biaisées. Nous étions ainsi conscient du risque d'étiqueter, après un certain temps et malgré nous, l'enseignant dans une catégorie issue de notre propre conception de l'enseignement et de l'apprentissage, autrement dit celui d'injecter nos propres conceptions dans le codage des données. Ces limites ne remettent pas en cause l'utilisation de la technique mais elles soulignent la nécessité de leur associer d'autres techniques visant à recouper ou approfondir les informations récoltées. Ces autres techniques de recueil de données n'ont malheureusement pas été appliquées dans le cadre de cette étude. Nous avons toutefois veillé à contrôler ce biais potentiel en effectuant un contrôle de notre codage par des pairs.

## **2. Le traitement quantitatif : dégager l'organisation des représentations de l'enseignement et de l'apprentissage des professeurs d'histoire**

### ***a. Identifier et classer les univers conceptuels d'une représentation partagée de l'enseignement et de l'apprentissage (l'analyse hiérarchique)***

Une des méthodes les plus courantes pour définir le contenu des représentations sociales est l'analyse de classification hiérarchique (Doise W., Clémence A. & Lorenzi-Cioldi F., 1992). Cette méthode permet d'induire, à partir d'ensembles de réponses individuelles, les relations de similarité et de dissimilarité entre les univers sémantiques<sup>4</sup>. Pour ce faire, on construit une matrice de similitude qui peut être analysée selon une méthode de classification hiérarchique. Celle-ci permet d'identifier des groupes d'objets similaires selon certains critères<sup>5</sup>. La figure 2 permet de visualiser les classes ainsi créées et la proximité des liens qui relient leurs composantes. La lecture du dendrogramme s'effectue de la manière suivante : les catégories sont regroupées au fur et à mesure en fonction de leur similitude décroissante qui est notée sur une échelle allant de la gauche à la droite de la représentation graphique ; ainsi, les classes de catégories déjà créées sont à leur tour rassemblées dans d'autres classes, jusqu'au regroupement de toutes les catégories en un seul ensemble.

L'arbre se divise puis se subdivise en multiples branches. L'introduction des couleurs reflète le choix d'arrêter des univers sémantiques opposés ou emboîtés entre eux. Une première division de l'arbre oppose deux univers sémantiques composés respectivement de quarante-six et de sept catégories.

Ces deux univers doivent s'interpréter comme *distants* l'un de l'autre. Dans le premier, figurent les catégories qui forment le noyau central de ce qui nous semble représenter l'univers des « compétences ». Quels en sont les contours ?

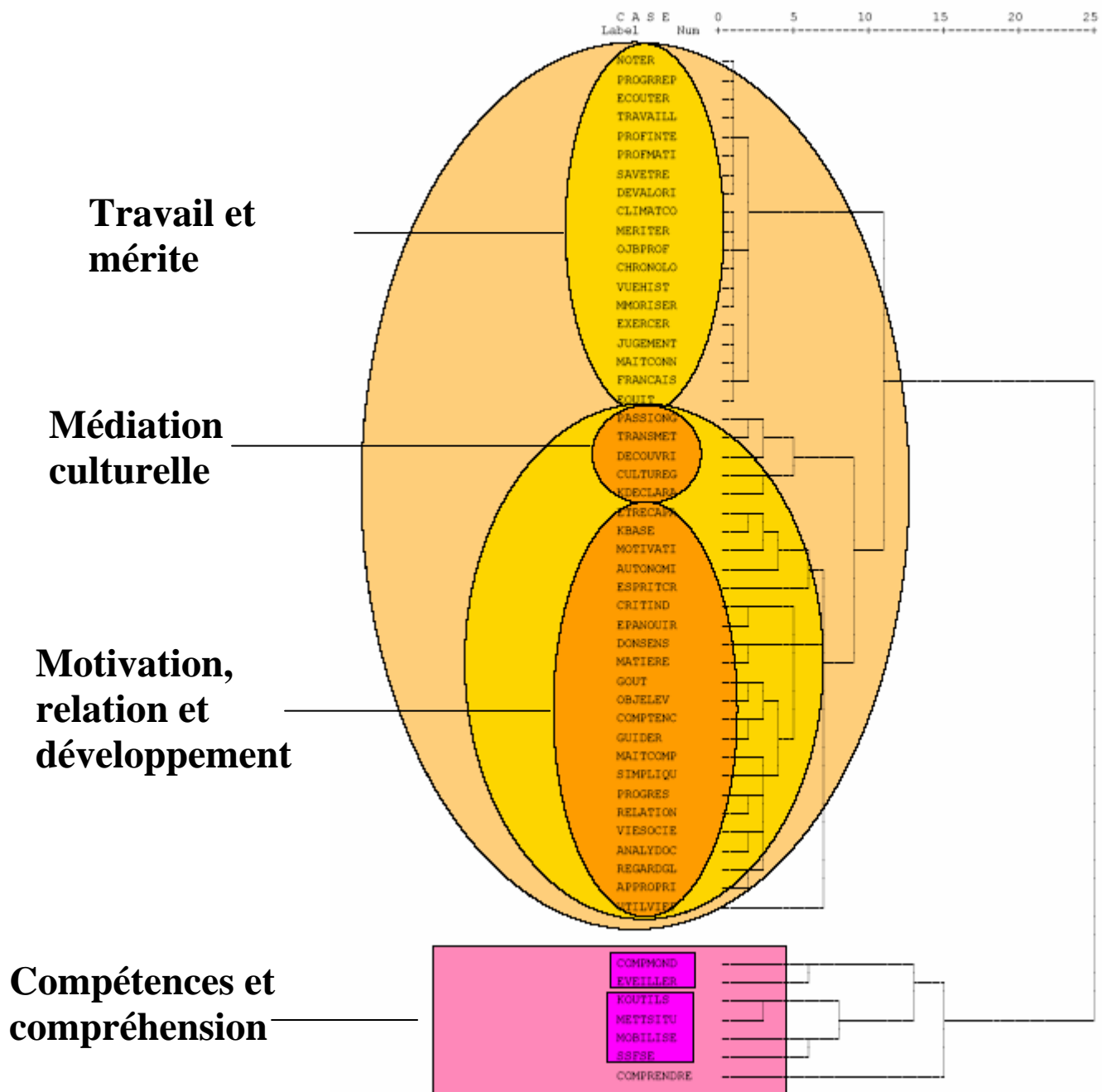
Si on retourne au matériel sémantique codé préalablement on découvre en général que les connaissances sont considérées comme des *outils*, des ressources à mettre en oeuvre dans des démarches. Elles sont liées aux *savoir-faire* et non opposées à ceux-ci. L'enseignant veille à « donner des outils pour faire face aux événements, aux épreuves, aux défis » et à « ne pas privilégier le savoir mais bien à l'utiliser pour l'objectif final qui est le savoir-faire ». Les

<sup>4</sup> Pour ce faire, un coefficient de distance est obtenu à partir de la somme des différences au carré entre les valeurs associées à toutes les paires de catégories possibles. L'expression de la dissimilarité par une mesure de distance euclidienne suppose en effet que les relations entre les catégories peuvent être abordées comme des distances entre les points d'un espace. On obtient de la sorte une matrice composée d'un indice de proximité pour chaque paire de catégories. Plus l'indice est faible, plus les catégories sont proches l'une de l'autre et vice versa.

<sup>5</sup> Dans le cas présent, la méthode de « Ward » a été retenue. Cette méthode cherche à maximiser l'homogénéité des groupes, en n'agréant une catégorie à une classe déjà existante que si l'augmentation de la variance qu'elle provoque reste plus faible que celle entre cette catégorie et une autre ou un autre groupe de catégories.

connaissances « sont indispensables car tremplin », elles « ne sont pas un objectif en soi si le jeune n'apprend pas à les utiliser », elles sont « utiles dans la vie mais inutiles sans leur maniement judicieux, leur critique, elles ne doivent jamais s'imposer elles sont seulement un outil vers... ».

Figure 2 : Proximité et distance entre les univers sémantiques de la RS



Cette définition de la *connaissance* est proche de celle de *situation*. Elle renvoie aux situations à traiter, à comprendre, à affronter, sans toutefois limiter celles-ci aux seules situations didactiques. Les connaissances « seront utilisées non pour de la restitution, mais pour les analyser ou pour la résolution de situations ». Apprendre, c'est... « expérimenter un certain nombre de savoirs, savoir-faire, savoir être dans des situations multiples ». L'élève compétent est celui qui « met en place des outils pour répondre à une situation-problème ». Le rôle de l'enseignant est de « chercher et développer des mises en situation variées tout en insistant sur l'usage d'outils ». Au moment de l'évaluation, l'enseignant s'efforce « de replacer l'élève devant des situations conformes à celles sur lesquelles il a déjà exercé à plusieurs reprises les compétences évaluées ».

La catégorie « Mobiliser » est assez logiquement proche des précédents. L'accent est placé sur le transfert, l'utilisation et le réinvestissement des connaissances. L'élève doit « réinvestir les apprentissages » ou « maîtriser des connaissances suffisantes et être apte à les utiliser dans des démarches liées à la communication, à la capacité de synthèse, à l'aptitude à se poser des questions... ». Il doit être capable « transférer ce qu'il a appris vers une autre matière, un autre cours, une autre situation ». Pour l'enseignant, développer des compétences, c'est... « aider l'élève à mettre en pratique des acquis ». Il veille à donner l'occasion « aux élèves d'exercer ensemble des savoirs et des savoir-faire ». Au moment de l'évaluation finale de l'élève, le professeur prend particulièrement en compte « son autonomie dans le travail qui lui permet de mobiliser ses différents acquis devant les questions, des documents inconnus ».

Notons également que les catégories « comprendre le monde » et « éveiller » sont plus proches de l'univers des *compétences* que des autres. Apprendre c'est « comparer avec le monde actuel ». Les connaissances sont indispensables pour « se situer dans le monde qui nous entoure », « avoir des repères, des points d'ancrage dans la compréhension du monde actuel ». Les contenus sont choisis en fonction des « éléments les plus directement en prise avec le présent ». L'important est d'éveiller « l'esprit et la curiosité intellectuelle de l'élève aux domaines les plus variés qui entourent sa vie », « d'éveiller l'adolescent à la réalité ».

Les catégories relatives à la compréhension du monde actuel, à la capacité d'établir des liens et au développement des compétences, au sens fort du terme, entretiennent donc des rapports de similitude plus étroits que les autres. Nous avons étiqueté ce premier ensemble d'univers des *compétences et de la compréhension*.

Comment interpréter les autres univers éloignés de ce premier univers ? La figure 6 met en exergue un vaste ensemble de catégories qui se subdivise en deux sous-ensembles. Une troisième subdivision s'opère également au sein de l'un de ces sous-groupes. Pour les identifier nous les qualifions d'univers *méritocratique traditionnel*, d'univers *de la médiation culturelle* et d'univers *motivationnel, relationnel et développemental*.

Dans la perspective de l'univers *méritocratique traditionnel*, l'enseignant doit bien maîtriser sa matière. Le rôle de l'élève est de noter, de bien « faire fonctionner ses facultés d'écoute », d'entrer dans le « récit, de toute son imagination, de toute sa compréhension et avec une certaine tension physique, celle de l'auditeur ». Apprendre c'est « augmenter et/ou compléter » son savoir. Il ne s'agit pas d'exploiter ses connaissances mais au moins de les mémoriser, de « connaître ». Connaître quoi ? Les contenus historiques du cours, ceux qui « favorisent une vision globale d'une époque, d'une civilisation », qui permettent de saisir la chronologie et l'ordre des « enchaînements historiques ». La réussite ou l'échec en fin d'année « sont le reflet du parcours réalisé par l'élève ». Celui-ci « mérite le passage de classe « s'il a tout mis en oeuvre « par son travail » pour y arriver.

L'univers de la *médiation culturelle* associe des catégories qui développent une vision plus approfondie du savoir à faire partager et du rôle de l'enseignant. Celui-ci est une personne qui doit « faire partager ses connaissances et sa passion », « ses expériences, ses connaissances, son amour des civilisations passées ». Le choix des contenus ne s'opère pas selon des objectifs de maîtrise ou en fonction d'une finalité telle que la compréhension du monde actuel mais selon ce que l'enseignant a « envie de transmettre aux élèves », en fonction de ses propres centres d'intérêts. Ce sont ceux qui lui « plaisent », « l'amuse », « l'attire », le « passionnent », « l'enthousiasment ». Pour qu'une séquence ait du sens, je « dois pouvoir la raccrocher à la réalité que je vis ou alors, elle m'intéresse terriblement et j'ai envie de la faire partager » explique ce professeur. La préoccupation essentielle est « de donner aux élèves le goût d'apprendre, le plaisir de la découverte », « d'ouvrir à la compréhension du réel ». Apprendre c'est « s'ouvrir à une culture universelle », c'est « acquérir » et « participer à une culture générale ». Les connaissances sont au service de la compréhension, du raisonnement. Elles n'ont pas assez de place par rapport aux compétences, des compétences qui d'ailleurs pour une bonne part « s'acquièrent petit à petit et naturellement dans la vie ».

Si l'univers de la *médiation culturelle* regroupe des catégories qui privilégient le rapport de l'enseignant au savoir, l'univers *motivational, relationnel et développemental* s'articule davantage autour du rapport de l'enseignant à l'élève.

Le développement de l'élève y prend une place particulièrement importante. Son autonomie constitue une finalité primordiale. L'enseignant doit aider l'élève à « se construire ». Il doit être un « révélateur » qui doit « guider tous les élèves vers leur épanouissement personnel ». Développer des compétences, c'est « libérer les potentialités des étudiants ». L'important est « de révéler aux élèves ce dont ils sont capables », de « les rendre confiants en eux ». Apprendre c'est « s'épanouir », « s'engager », « grandir », « grandir dans la connaissance du monde qui nous entoure ».

A proximité du développement de la personnalité de l'élève, figure tout ce qui se fixe comme l'horizon social de l'élève. Celui-ci doit devenir un « adulte », être préparé pour « devenir un citoyen responsable ». Il doit « se développer pour être acteur formé et informé dans le monde actuel », être initié « aux valeurs qui font la dignité de l'Homme », « aux valeurs démocratiques » à la citoyenneté. Il faut « socialiser les jeunes, leur apprendre à vivre en société ».

L'enseignant se considère aussi comme un « guide », une « balise » qui « accompagne efficacement l'apprentissage », qui « aide l'élève et ne dispense pas seulement un savoir ». Enseigner c'est « cheminer avec les jeunes », c'est « aimer », c'est « donner et recevoir », c'est « écouter, accueillir, aider et guider », c'est « être disponible et profiter de sa matière pour susciter des interrogations, des échanges », c'est même « grandir avec les jeunes qui nous sont confiés ».

L'enseignant met aussi beaucoup en oeuvre pour motiver les élèves, éveiller leur intérêt, les faire « participer au projet de s'approprier la matière ». Les contenus sont sélectionnés en fonction de l'intérêt qu'ils renferment pour l'élève. On privilégie ce qui est « porteur de sens », « ce qui touche à l'humain ». Il faut que les élèves puissent saisir « l'utilité de ce qu'on leur enseigne pour leur esprit, leur formation leur vie de tous les jours ».

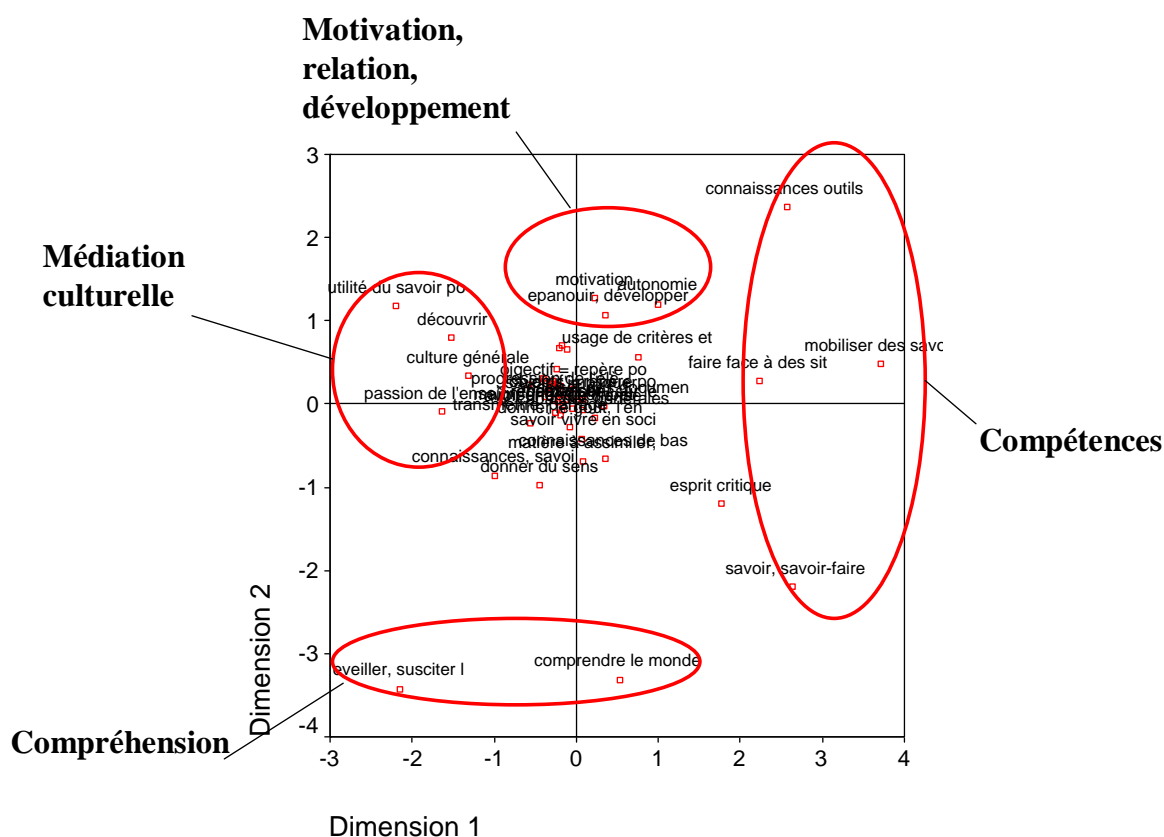
Le rôle de l'élève est de s'impliquer en classe et de pouvoir faire preuve de progrès. Au terme de l'année scolaire, seront pris en compte l'ensemble de son parcours, l'évolution de son comportement, ses difficultés en fonction de « sa situation propre et de son avenir ».

**b. Identifier les dimensions sur lesquelles se positionnent les éléments d'une représentation partagée de l'enseignement et de l'apprentissage (l'analyse multidimensionnelle)**

Contrairement au postulat de l'analyse hiérarchique, il est possible de poser comme principe que le champ de la représentation de l'enseignement et de l'apprentissage ne se réduit pas à un regroupement catégoriel mais se structure en fonction de dimensions sur lesquelles viennent se positionner les catégories. L'analyse multidimensionnelle est une méthode qui permet de cerner ces structures plus complexes. Le postulat qui la fonde est que ces structures ainsi dégagées reflètent l'organisation « cognitive » de la représentation étudiée (Doise et coll., 1992, p. 56).

L'analyse multidimensionnelle s'appuie, à l'instar de l'analyse de classification hiérarchique, sur des indices de similarité entre les variables. Dans le cas présent, elle s'efforce de placer les catégories sur quelques dimensions en préservant les relations de distance entre elles. L'ajustement du modèle aux données est indiquée par une mesure nommée « stress ». Cette mesure indique la proportion de dissimilarité observée qui n'est pas cohérente avec l'espace représenté par le modèle. Il est généralement admis qu'un stress inférieur à 0,10 permet d'estimer l'ajustement du modèle comme satisfaisant, ce qui est le cas dans notre étude.

**Figure 3 : Représentation graphique des dimensions 1 et 2 de la RS.**



La figure 3 présente l'organisation des catégories sur deux dimensions. Pour en faciliter la lecture, quatre groupes de catégories ont été mis en évidence par des cercles. S'y retrouvent les univers de la *médiation culturelle*, des *compétences*, de la *compréhension* et celui de la *motivation, de la relation et du développement* précédemment dégagés dans l'analyse de classification hiérarchique. Par contre, celui du *mérite* disparaît. Il semble même ce fondre avec l'ensemble des autres catégories au croisement des deux dimensions.

La première dimension oppose l'univers de la *médiation culturelle* à celui des *compétences*. La deuxième dimension oppose « l'éveil », la « compréhension du monde » aux « connaissances-outils », à la « motivation », à « l'épanouissement », « l'autonomie » et « l'utilité pour la future vie sociale ».

Nous pourrions donc poser comme hypothèse que les enseignants organisent leur représentations de l'enseignement et de l'apprentissage, d'une part, selon un axe qui oppose la découverte d'une culture générale à la mobilisation de ressources cognitives et, d'autre part, selon un axe qui oppose le développement global de la personnalité de l'élève au simple éveil de sa curiosité intellectuelle.

### ***c. Rechercher les axes qui organisent les variations des opinions individuelles (l'analyse factorielle)***

Les analyses de classification hiérarchique et multidimensionnelle reposent sur des distances moyennes entre les variables. L'organisation d'une *représentation sociale* est ainsi interprétée sur base d'un traitement des données qui masque en quelque sorte les variations inter-individuelles. C'est l'organisation d'un référent commun qui y est recherchée. Cependant rien n'empêche, sur un plan théorique, de postuler que les individus, dans le cas présent, les enseignants d'histoire, diffèrent entre eux dans les rapports qu'ils entretiennent avec la représentation sociale de l'enseignement et de l'apprentissage. C'est davantage d'opinion, de *conception* individuelle qu'il est question dans ce cas-ci puisque la préoccupation du chercheur n'est plus de rechercher ce qui est commun, partagé mais bien d'identifier les principes organisateurs qui génèrent des différences entre les individus.

Les méthodes factorielles ont été découvertes dans cette perspective. Celle que nous appliquons dans le traitement de nos données est l'*Analyse factorielle en Composantes Principales* (ACP). Son principe consiste à résumer un ensemble d'observations effectuées sur plusieurs variables quantitatives en prenant en compte l'ensemble de la variance totale. A partir de ces variables sont dérivées un certain nombre de nouvelles variables, les facteurs ou les composantes principales, qui rendent les données plus interprétables tout en assurant une perte d'informations minimum.

Certaines précautions sont à prendre en compte pour procéder à une ACP. La première est de s'assurer que la matrice de corrélation est susceptible de générer un ou plusieurs facteurs, ce qui est le cas dans notre étude. La deuxième est relative à la taille de l'échantillon. Il faut plus de sujets que de variables. Selon Gorsuch (1983, p. 279), le rapport devrait être au minimum de 5 sujets par variable et pas moins de 100 sujets au total par analyse. Cette condition n'est malheureusement pas rencontrée dans notre étude puisque pour 42 enseignants, nous obtenons cinquante-trois variables. Pour répondre en partie à ce problème, nous avons effectué un traitement qui ne prend un compte qu'un nombre restreint de variables choisies à partir des résultats de l'analyse multidimensionnelle.

Puisque le but de l'ACP est de réduire le nombre de variables, les analyses retiennent en général les premiers facteurs qui expliquent la plus grande part de variance. On a recours à différents critères possibles dont un des plus commodes est le principe du coude (Cattel, 1966). Il s'agit de tracer le graphe des valeurs propres en fonction des facteurs et de choisir les facteurs qui viennent avant le coude observé sur la courbe.

L'analyse des données fournit pour chaque facteur la valeur de la corrélation (la saturation) entre chaque variable initiale et le facteur. Plus la valeur absolue est élevée, plus la variable contribue à l'explication du facteur. Un facteur est alors interprété en fonction des variables avec lesquelles il est le plus corrélé. Les signes négatifs des corrélations ne s'interprètent en fait qu'en termes d'opposition entre items sur le même facteur. Les variables qui ont des

saturations supérieures à 0,30 en valeur absolue sont davantage prises en compte pour interpréter le facteur. On convient également qu'un nombre moins élevé de variables fortement saturées sur un facteur rend l'interprétation de ce dernier moins ambiguë. Pour maximiser les contributions des variables aux différents facteurs, on applique généralement aux données une rotation orthogonale avec option Varimax.

**Tableau 5 : Saturation des catégories sur les quatre premiers facteurs de l'ACP**

	1
Passion de l'enseignant à transmettre	0,81
Transmettre, partager	0,69
Découvrir	0,65
Comprendre, réfléchir	0,33
Motivation	0,32
Culture générale	0,19
Eveiller, susciter la curiosité	0,03
Autonomie	0,03
Comprendre le monde actuel	-0,09
Savoir, savoir-faire, savoir-être	-0,20
Utilité du savoir pour la vie future	-0,22
Mobiliser des savoirs	-0,26
Epanouir, développer	-0,39
Faire face à des situations	-0,43
Connaissances outils	-0,61

	2
Faire face à des situations	0,76
Mobiliser des savoirs	0,63
Motivation	0,54
Autonomie	0,51
Connaissances outils	0,34
Comprendre, réfléchir	0,22
Savoir, savoir-faire, savoir-être	0,11
Transmettre, partager	0,10
Culture générale	0,06
Découvrir	0,06
Comprendre le monde actuel	0,05
Epanouir, développer	-0,05
Passion de l'enseignant à transmettre	-0,07
Eveiller, susciter la curiosité	-0,20
Utilité du savoir pour la vie future	-0,48

	3
Eveiller, susciter la curiosité	0,69
Comprendre le monde actuel	0,63
Savoir, savoir-faire, savoir-être	0,46
Faire face à des situations	0,18
Passion de l'enseignant à transmettre	0,08
Connaissances outils	0,06
Transmettre, partager	0,06
Culture générale	0,03
Mobiliser des savoirs	0,03
Comprendre, réfléchir	0,02
Découvrir	-0,07
Utilité du savoir pour la vie future	-0,11
Autonomie	-0,29
Motivation	-0,36
Epanouir, développer	-0,60

	4
Comprendre, réfléchir	0,64
Savoir, savoir-faire, savoir-être	0,49
Mobiliser des savoirs	0,29
Utilité du savoir pour la vie future	0,24
Autonomie	0,18
Motivation	0,04
Comprendre le monde actuel	0,03
Découvrir	0,00
Faire face à des situations	-0,07
Passion de l'enseignant à transmettre	-0,11
Eveiller, susciter la curiosité	-0,14
Epanouir, développer	-0,17
Connaissances outils	-0,18
Transmettre, partager	-0,38
Culture générale	-0,65

Les quatre premiers facteurs expliquent à eux seuls pratiquement 53 % de la variance. Le premier facteur est fortement saturé par un item qui privilégie le rapport de l'enseignant à sa matière, notamment son intérêt personnel pour l'histoire. Nous établissons un lien avec l'univers de la *médiation culturelle*. Le fait qu'il soit le premier facteur, c'est-à-dire un facteur général inciterait à présenter ce dernier univers comme étant ce qui définit par excellence ou en premier lieu la représentation de l'enseignement et de l'apprentissage chez les enseignants d'histoire.

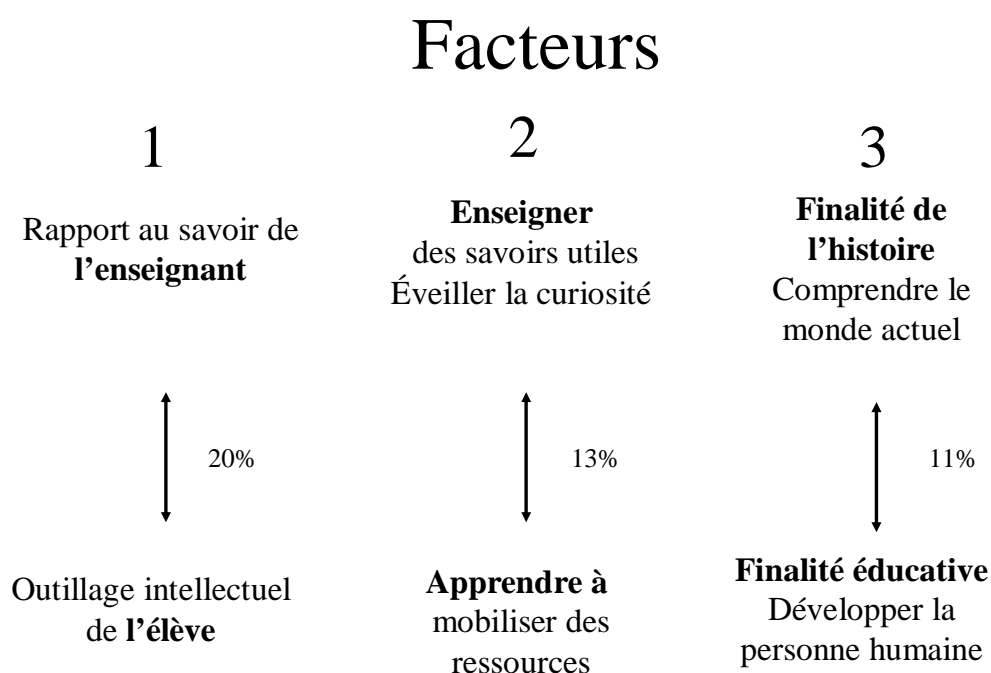
Le facteur 2 oppose l'univers des *compétences*, c'est-à-dire la maîtrise de ressources cognitives, auquel s'intègrent des composantes motivationnelles, à un autre pôle plus complexe à interpréter qui pourrait être celui d'un savoir qui se découvre par curiosité ou en fonction de son utilité pour la vie future.



Le troisième facteur oppose l'éveil, la curiosité et la compréhension du monde à l'épanouissement, l'autonomie, la motivation. Il serait possible d'y voir un axe qui décline deux représentations opposées de la finalité de l'enseignement et de l'apprentissage. La première finalité serait celle qui figure sur le fronton officiel de l'enseignement de l'histoire, même si son opérationnalisation pratique dans le quotidien de la classe n'est pas toujours explicite. La deuxième finalité se raccrocherait à l'univers *motivationnel, relationnel et développemental*. Par-delà le cours d'histoire, c'est le développement global de l'apprenant qui est visé dans ce dernier pôle.

L'interprétation du quatrième facteur est plus délicate vu la position de certains items tels que celui de « connaissances outils ».

**Tableau 6 : Pôles d'opposition des trois premiers facteurs de l'ACP**



### 3. Les relations avec la pratique, l'accompagnement et l'adhésion à la réforme

Pour examiner les relations entre les représentations des enseignants, leurs pratiques, leur degré d'accompagnement et leur adhésion à la nouvelle réforme, nous avons constitué les variables suivantes.

- Quatre scores factoriels « représentations » à partir des catégories identifiées par l'analyse multidimensionnelle;
- Quatre scores factoriels « pratique » à partir d'un questionnaire de 36 items d'un questionnaire conçu dans le cadre de la recherche Trajectoires et administré aux élèves des enseignants étudiés ;
- Un score factoriel « motivation » à partir d'un questionnaire conçu dans le cadre de la recherche Trajectoires ;
- Une variable dichotomique « accompagnement – non-accompagnement ».

### *a. Représentations de l'enseignement et adhésion aux nouvelles réformes pédagogiques*

Si nous effectuons une régression linéaire sur le score factoriel « motivation », nous constatons cependant que le facteur 3 des « représentations », qui oppose les conceptions sur l'axe des finalités (comprendre le monde <-> développer l'élève), exerce une influence significative ( $p > 0,10$ ) sur la motivation à mettre en œuvre le nouveau programme.

**Tab. 7 : Régression linéaire des « représentations » sur l' « adhésion »**

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Signification
		B	Erreur standard	Bêta		
1	(constante)	0,11	0,14		0,79	0,44
	Facteur 1 « représentation »	-0,12	0,14	-0,14	-0,90	0,38
	Facteur 2 « représentation »	0,08	0,14	0,09	0,59	0,56
	Facteur 3 « représentation »	-0,29	0,15	-0,31	-1,95	0,06
	Facteur 4 « représentation »	-0,18	0,14	-0,20	-1,26	0,22

A Variable dépendante : Motivation (sc. fact cl)

Le signe négatif du coefficient bêta s'explique par l'orientation des pôles. Plus on adopte une représentation de la finalité de l'enseignement orientée sur le développement de l'élève (pôle négatif), plus on est enclin à adhérer à la réforme pédagogique. A l'inverse, plus la représentation de la finalité de l'enseignement s'inscrit dans le cadre de la discipline historique, la compréhension du monde actuel (pôle positif), moins on est enclin à adhérer à la réforme pédagogique.

Assez curieusement, le facteur 2 des représentations (enseignement versus apprentissage de compétences) contribue le moins à « expliquer » la motivation.

### *b. Représentations et accompagnement pédagogique*

Pour examiner les relations entre les représentations et l'accompagnement, nous avons procédé à une analyse de variance avec comme variable critère l'accompagnement ou le non accompagnement pédagogique de l'enseignant et comme variable dépendante les scores factoriels des représentations.

**Tableau 8 : Analyse de variance des « représentations » (var. contin sur l'« accompagnement » (var. dichotomique)**

		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Facteur 1 « représentation »	Inter-groupes	0,437	1	0,437	0,42	0,52
	Intra-groupes	40,56	39	1,04		
	Total	41	40			
Facteur 2 « représentation »	Inter-groupes	3,39	1	3,39	3,52	0,07
	Intra-groupes	37,58	39	0,963		
	Total	40,97	40			
Facteur 3 « représentation »	Inter-groupes	4,748	1	4,748	5,27	0,03
	Intra-groupes	35,15	39	0,901		
	Total	39,89	40			
Facteur 4 « représentation »	Inter-groupes	0,658	1	0,658	0,66	0,42
	Intra-groupes	38,75	39	0,994		
	Total	39,41	40			

Les résultats indiquent clairement une relation significative pour le facteur 2 (enseignement versus apprentissage orienté vers les compétences) et pour le facteur 3 (finalité historique versus éducative). Ce résultat illustre probablement l'influence du dispositif de formation préalable à la mise en place de la réforme.

### *c. Représentations et pratiques*

Le traitement statistique s'est effectué sur les différents scores factoriels « représentation » et « pratique pédagogique ». Diverses régressions multiples ont été effectuées entre chaque score « pratique » et les quatre scores « représentations ». Seul le facteur 3 des représentations se révèle significatif avec le facteur 4 des pratiques.

**Tableau 9 : Régression linéaire des « représentations » sur facteur 4 des « pratiques »**

		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Signification
Modèle		B	Erreur standard	Bêta		
1	(constante)	0,00	0,15		0,00	1,00
	Facteur 1 « représentation »	0,11	0,15	0,11	0,73	0,47
	Facteur 2 « représentation »	-0,08	0,15	-0,08	-0,50	0,62
	Facteur 3 « représentation »	-0,30	0,15	-0,30	-1,95	0,06
	Facteur 4 « représentation »	0,16	0,15	0,16	1,02	0,31

a Variable dépendante : Prat. fact 4

Le facteur 4 « pratique enseignante » oppose les pratiques enseignantes sur un axe composé d'un pôle positif - la mémorisation, le savoir redire, la réplication d'exercices effectués en classe - et d'un pôle négatif - l'explication du sens des apprentissages et la place accordée aux interactions de la classe. Le signe négatif du coefficient bêta doit donc s'interpréter de la façon suivante : plus l'enseignant développe une représentation de la finalité de l'enseignement orientée sur la compréhension du monde (pôle positif du facteur 3 « représentation »), plus il pratique les interactions en classe et tend à expliquer aux élèves le sens de ce qu'ils apprennent (pôle négatif du facteur 4 « pratique »).

## V) Conclusions

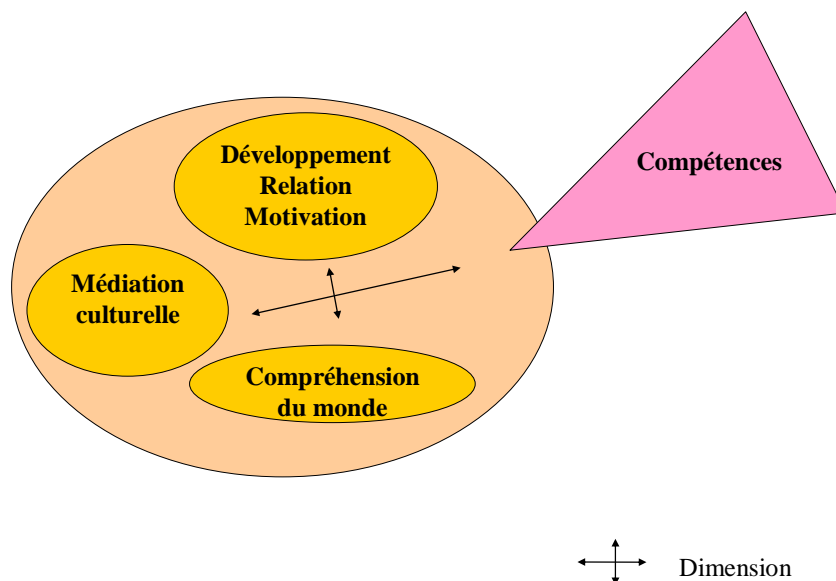
Notre intention de départ était de vérifier si les représentations de l'enseignement et de l'apprentissage pouvaient être considérées comme éloignées ou proches d'une définition théorique d'une pratique d'enseignement visant le développement de compétences. Après une première tentative de codage, il nous a semblé évident que les multiples significations que nous pouvions saisir à lecture du matériel sémantique semblaient renvoyer à des réalités qui coïncidaient difficilement avec le modèle préalablement défini sur le plan théorique. Nous avons ensuite opté pour une catégorisation inductive, libre de toutes catégorisations prédéfinies. Au terme du travail, une matrice de fréquence comportant cinquante-trois variables catégorielles a été dressée.

Au moyen de l'analyse hiérarchique, quatre univers sémantiques que partagent les enseignants d'histoire ont été dégagés, chacun développant à sa façon un point de vue original de l'enseignement et de l'apprentissage. L'accent est placé, pour l'un, sur l'acquisition de connaissances et leur réinvestissement en situation, pour un autre, sur le développement général de l'élève, pour un autre encore, sur la transmission d'une culture qui enthousiasme l'enseignant et pour un dernier, sur l'acquisition d'une connaissance du passé qui se mérite par le travail d'écoute et de prise de notes. L'analyse des rapports de proximité a mis également en évidence le fait que les représentations sont organisées sur la base de ce qui peut se reconnaître comme appartenant soit aux pratiques en vigueur dans la classe d'histoire, soit aux pratiques nouvelles provenant de l'extérieur, en l'occurrence celles proposées par la réforme pédagogique. Nous avons alors conclu que les enseignants d'histoire, au moment de la mise en œuvre des nouveaux programmes, concevaient la pédagogie des compétences comme une composante étrangère aux pratiques en vigueur.

L'analyse multidimensionnelle nous a permis par la suite de mettre en exergue les dimensions sur lesquelles s'articulent les rapports de similitude entre les variables catégorielles. La première dimension oppose l'acquisition de connaissances pour la vie future et pour comprendre le monde à un pôle plus éducationnel, celui du développement global de l'élève. La deuxième dimension semble opposer l'univers de la médiation culturelle à celui des compétences. L'univers *méritocratique*, quant à lui, disparaît apparemment en se fondant dans la masse des items concentrés au croisement des deux dimensions.

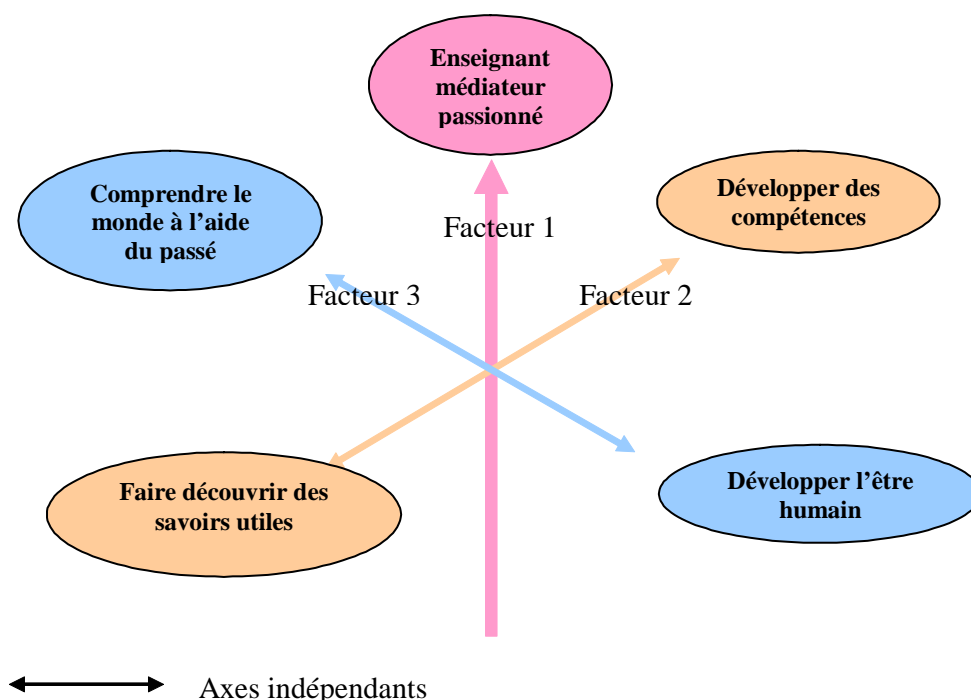
S'esquisse dès lors un espace constitué des univers et des dimensions que partagent les enseignants d'histoire dans leur représentation de l'activité enseignante.

**Figure 4 : Univers et dimensions partagés par les enseignants d'histoire dans leur représentation de l'enseignement et de l'apprentissage**



Pour mieux rendre compte des facteurs générateurs d'opinions, de prises de positions individuelles des enseignants nous avons ensuite effectué une analyse en composante principale. Trois facteurs, expliquant 43 % des variations, ont été mis en avant.

**Figure 5 : Principes qui organisent les différences entre les prises de position individuelles**



Le premier montre combien les enseignants structurent leur représentation de la pratique en référence à leur discipline initiale et non au regard des élèves et de leurs apprentissages. Un troisième facteur a également montré que les enseignants dont les représentations s'expriment

davantage en fonction des finalités de l'histoire (comprendre le monde en fonction du passé) sont ceux qui adhèrent le moins au nouveau modèle pédagogique alors que ceux dont les représentations s'expriment davantage en termes de finalités éducatives générales, sont ceux qui y adhèrent davantage.

Ces résultats soulèvent la question de la mise en place de la réforme pédagogique et de son pilotage au début des années 2000 en Communauté française de Belgique. S'il ne suffit pas de décréter une réforme pour garantir sa réalisation, si le changement de pratique dépend principalement des enseignants, de leurs représentations préalables, de l'accueil qu'ils réservent aux nouvelles propositions pédagogiques, de leur capacité à susciter des innovations locales, on est en droit de se poser des questions sur la praticabilité des nouvelles propositions pédagogiques transmises aux enseignants d'histoire en Belgique francophone. Dire qu'elles ont heurté de plein fouet les représentations en place n'est probablement pas un euphémisme.

Ces constats renvoient plus largement au problème du malaise enseignant, voire de la résistance, face à des réformes qui sont supposées les aider à faire face aux transformations profondes de l'école. Ils renforcent l'idée que les formes de retrait face aux réformes tendent à s'accroître lorsque les enseignants éprouvent des difficultés à s'approprier ou orienter les nouvelles propositions pédagogiques en fonction d'enjeux qu'ils jugent prioritaire à partir de leur activité, de leur expérience et de leur représentations (Marroy, 2006, p.28-29).

Mathieu Bouhon

UCL/DIHI

Haute École Léonard de Vinci – section pédagogique

## VI) Bibliographie

- ABRIC, J.C. (1994), *Pratiques sociales et représentations*, Coll. « Psychologie sociale », Paris, P.U.F.
- BOUHON, M. & DAMBROISE, C. (2002). *Évaluer des compétences en classe d'histoire*. Louvain-la-Neuve, UCL : Unité de didactique et de communication en histoire.
- BROWN S. & MCINTYRE D. (1993), *Making sense of teaching*, Buckingham, Open University Press.
- CARLGRÉN I. & LINDBLAD S. (1991), *On teachers' practical reasoning and professional knowledge: Considering conceptions of context in teachers' thinking*, dans *Teaching and Teacher Education*, 7 , p. 57-516.
- CATTEL, R. B. (1966). *The meaning and strategic use of factor analysis*, dans R. B. Cattell (éd), *Handbook of Multivariate Experimental Sociology*, Chicago, Rand McNally.
- DE QUEIROZ J. M. (1995), *L'école et ses sociologies*, Paris, Nathan.
- DE KETELE, J.-M. (2003). *Enseigner des compétences : repères*, dans J.-L. Jadoulle et M. Bouhon, *Développer des compétences en classe d'histoire*, 2<sup>e</sup> éd., Louvain-la-Neuve, UCL : Unité de didactique de l'histoire, p. 13-22.
- DOISE W., CLÉMENCE A. & LORENZI-CIOLDI F. (1992), *Représentations sociales et analyses de données*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- DICKINSON A. (2005), *Raising standards in History Education: International Review of History Education*, vol. 3, Londres, Routledge.
- DUPRIEZ V. (2007), *Peut-on réformer les pratiques pédagogiques ?*, dans V. Dupriez & G. Chapelle, *Enseigner*, Coll. « Apprendre », Paris, P.U.F., p. 167-178.
- FULLAN M. (2001). *The new meaning of educational change*, 3e éd., New York & Londres, Teachers College Press.
- FURLONG J. & COUNSELL P. (2001), *Investigating History Teachers' Understandings of Progression in Pupils' Learning*, University of Bristol, (Consulté dans la base de données CERUK)
- GORSUCH, R. L. (1983), *Factor analysis*, Philadelphia, W. B. Saunders Company.
- HUSBANDS C., KITSON A. ET PENDRY A. (2003), *Understanding History Teaching. Teaching and Learning about the Past in Secondary Schools*, Maidenhead and Philadelphia, Open University Press
- JADOULLE J.-L. (1995), *Trente cinq années de programme d'histoire dans l'enseignement secondaire francophone*, dans *Histoire et Enseignement*, 45e année, n°3.
- JADOULLE J.-L. et BOUHON M. (2001), (dir.), *Développer des compétences en classe d'histoire*, Coll. « Apprendre l'histoire ? », n° 3, Louvain-la-Neuve, UCL : Unité de didactique et de communication en histoire.
- JADOULLE J.-L., BOUHON M. & NYS A. (2004), *Conceptualiser le passé pour comprendre le présent. Conceptualisation et pédagogie de l'intégration en classe d'histoire*, Coll. « Apprendre l'histoire ? », n° 7, Louvain-la-Neuve, UCL : Unité de didactique et de communication en histoire.
- LANG, M., DAY, C., BÜNDER, W., HANSEN, H., KYSILKA, M.L., TILLEMA, H. & SMITH, K. (1999). *Teacher professional development in the context of curriculum reform* dans M. Lang, J. Olson, H. Hansen & W. Bünder (Eds), *Changing schools/ changing practices: perspectives on educational reform and teacher professionalism*, Louvain, Garant, p. 121-131.
- LAVILLE C. (2001), *La recherche empirique en éducation historique. Mise en perspective et orientations actuelles*, dans *15 ans de recherche en didactique de l'Histoire-Géographie dans Perspectives documentaires en Éducation*, n° 53, Saint Fons, INRP, p. 69-82

- LEE P., SLATER J., WALSH P & COLL. (1993), *The aims of school history: the national curriculum and beyond*, Londres, Tufnell press.
- MARTINEAU R. (1998), *La réforme du curriculum : quelle histoire et quelle éducation pour quelle citoyenneté ?* dans *Traces*, vol. 35, no. 2, p. 38-47.
- MAROY, C. (2006), *Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire*, dans *Revue française de pédagogie*, n° 155, avril-mai-juin, p. 1-32
- MOSCOVICI, S. (dir.) (rééd. 2003), *Psychologie sociale*, Coll. « Quadrige. Manuels », Paris, P.U.F.
- PAQUAY L. (2007), *A quoi bon un curriculum de qualité s'il ne change pas les pratiques enseignantes ?*, dans M. Behrens & P. Valois, *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 57-98.
- PERRENOUD, P. (1999). *Dix compétences pour enseigner*, Paris, ESF.
- PERRENOUD, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris, ESF.
- PORTAL C. (dir.) (1987), *The history curriculum for teachers*, Lewes, Falmer.
- ROEGIERS X. (2000), (avec la collaboration de J.-M. De Ketele), *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Coll. « Pédagogies en développement », Bruxelles, De Boeck Université.
- ROUQUETTE, M.-L. et RATEAU, P. (1998) , *Introduction à l'étude des représentations sociales*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- TUTIAUX-GUILLON N. (2006), *L'enseignement de l'histoire en France : les pratiques de classe*, dans E. Erdmann, R. Maier, S. Popp (éd.) *Gesichtunterricht international, worldwide teaching of history, l'enseignement de l'histoire dans le monde*, Schriftenreihe des Georg-Eckert Institut, Hanover, Verlag Hahnsche Buchandlung, p. 301-322.
- VANSLEDRIGHT B. (1998), *Historical study, the heritage curriculum, and educational research*, dans *Issues in Education*, Vol. 4, 2, p. 243-249.