

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
À LA
MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
SAMUEL RABOUIN

LE PROCESSUS DE TRANSPOSITION DIDACTIQUE INTERNE D'UN
NOUVEAU PROGRAMME D'HISTOIRE : UNE ANALYSE DU RAPPORT
AU SAVOIR D'ENSEIGNANTS D'HISTOIRE AU SECONDAIRE.

DÉCEMBRE 2019

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Table des matières

<i>Liste des figures.....</i>	1
<i>Introduction</i>	3
<i>Chapitre I – Problématique</i>	5
1.1 Mise en contexte.....	5
1.2 Un changement des pratiques dans l'enseignement de l'histoire	8
1.3 Un nouveau changement de programme en histoire nationale	10
1.4 Enjeux épistémologiques liés à l'histoire et à l'enseignement de l'histoire	12
1.5 Le rapport d'enseignant à l'égard du changement de programme en histoire nationale.....	17
1.6 Question et objectifs de recherche.....	21
1.7 Pertinences scientifique et sociale de notre recherche	22
<i>Chapitre II – Cadre de référence.....</i>	24
2.1 Théorie de la transposition didactique	24
2.2 Le rôle du rapport au savoir dans le processus de transposition didactique interne	27
2.3 Théorie du rapport au savoir.....	29
2.3.1 Dimension identitaire.....	35
2.3.2 Dimension sociale.....	38
2.3.3 Dimension épistémique.....	41
<i>Chapitre III - Méthodologie.....</i>	50
3.1 La recherche qualitative	51
3.2 La collecte de données.....	53
3.2.1 L'entretien individuel semi-directif.....	55
3.2.2 Déroulement des entretiens.....	59
3.2.3 Échantillonnage.....	62
3.2.4 Population	64
3.3 L'analyse des données	65
3.3.1 L'analyse verticale.....	66
3.3.2 L'analyse horizontale.....	69
3.3.3 L'analyse théorisante.....	70
<i>Chapitre IV – Résultats de la recherche.....</i>	72
4.1 Présentation des résultats	74
4.1.1 Premier participant : Hubert.....	75

4.1.2 Deuxième participante : Béatrice.....	87
4.1.3 Troisième participant : Alfred	102
4.1.4 Quatrième participante : Sarah.....	114
4.1.5 Cinquième participant : William	130
4.1.6 Sixième participante : Marie.....	143
4.1.7 Septième participant : Claude.....	157
<i>Chapitre V – Discussion sur les résultats.....</i>	170
5.1 La relation au changement	170
5.2 Relation aux élèves.....	171
5.3 Relation au programme d'HQC	172
5.4 Relation à la formation initiale	173
5.5 Relation à l'enseignement de l'histoire	174
5.6 Relation à la collaboration	175
5.7 Relation à la formation continue.....	176
5.8 Relation à l'évaluation	177
5.9 Schéma conceptuel des « relation à » qui composent le rapport au savoir d'enseignants dans le processus de transposition didactique.....	179
5.10 L'étude du rapport au savoir – quelques constats théoriques.....	181
<i>Conclusion.....</i>	186
<i>Références.....</i>	189
<i>Annexes</i>	200
Annexe I – Tableau comparatif des compétences disciplinaires des programmes d'Histoire et éducation à la citoyenneté et d'Histoire du Québec et du Canada.....	201
Annexe II – Tableau comparatif des connaissances disciplinaires des programmes d'Histoire et éducation à la citoyenneté et d'Histoire du Québec et du Canada.....	205
Annexe III – Liste initiale des définitions conceptuelles.....	208
Annexe IV – Liste finale des définitions conceptuelles.....	210
Annexe V – Certificat éthique.....	216
Annexe VI – Formulaire de consentement.....	217
Annexe VII – Canevas d'entretien	221

Liste des figures

Figure 1 : Schéma représentant la théorie de la transposition didactique.....	26
Figure 2 : Schéma représentant l'arrimage de la théorie du rapport au savoir dans la théorie de la transposition didactique.....	28
Figure 3 : Schéma des trois dimensions du rapport au savoir.....	30
Figure 4 : Schéma conceptuel des relations qui composent le rapport au savoir d'Hubert.....	75
Figure 5 : Schéma conceptuel des relations qui composent le rapport au savoir de Béatrice.....	87
Figure 6 : Schéma conceptuel des relations qui composent le rapport au savoir d'Alfred.....	102
Figure 7 : Schéma conceptuel des relations qui composent le rapport au savoir de Sarah.....	114
Figure 8 : Schéma conceptuel des relations qui composent le rapport au savoir de William.....	130
Figure 9 : Schéma conceptuel des relations qui composent le rapport au savoir de Marie.....	143
Figure 10 : Schéma conceptuel des relations qui composent le rapport au savoir de Claude.....	157
Figure 11 : Schéma conceptuel des relations qui composent le rapport au savoir d'enseignants dans le processus de transposition didactique.....	179

Je tiens à remercier mon directeur de recherche,
Stéphane Martineau, pour ton accompagnement
ainsi que pour les nombreux conseils,
lesquels m'ont permis de mettre à terme ce projet.

Je tiens également à remercier tous les professeurs
qui ont contribué à ma formation en recherche,
que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur
du cadre de mes cours à la maîtrise.

Je tiens enfin à remercier tous les enseignants
et toutes les enseignantes qui ont participé à
ce projet, sans qui il m'aurait été impossible
de produire ce mémoire.

Introduction

La présente recherche s'inscrit dans un contexte bien particulier à l'enseignement de l'histoire nationale au secondaire ; depuis la mise en place officielle des programmes disciplinaires de la réforme des années 2000, force est de constater que les pratiques professionnelles des enseignants d'histoire n'ont été que très peu altérées. Bien que pour répondre aux finalités de l'approche par compétence de ces programmes l'enseignant doit aller au-delà de la transmission magistrale de connaissances historiques déclaratives, peu d'enseignants ont adapté leurs stratégies pédagogiques afin qu'elles soient en conformité aux exigences ministérielles. Comme nous le rappelle Martineau (2010), « l'enseignement de l'histoire a pendant longtemps entretenu une relation privilégiée avec l'exposé magistral » (p.127). De plus, l'insatisfaction de nombreux enseignants, didacticiens – et même parfois d'historiens – à l'endroit du programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté, introduit au moyen de la réforme curriculaire des années 2000, a été le point de départ à un important débat au sujet de l'enseignement de l'histoire du Québec et du Canada au secondaire. Il faudra attendre la publication du *rapport final à la suite de la consultation sur l'enseignement de l'histoire* par Jacques Beauchemin et Nadia Fahmy-Eid pour que le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur commande un nouveau programme d'histoire intitulé : Histoire du Québec et du Canada. Les changements apportés au nouveau programme d'histoire nécessitent que les enseignants s'engagent dans un processus d'appropriation ce nouveau programme. La présente recherche s'intéresse donc à la façon dont les enseignants s'approprient ce nouveau programme et les facteurs qui influent sur ce processus d'appropriation.

Le premier chapitre de ce mémoire est consacré à la présentation de la problématique de recherche, c'est-à-dire les tenants et aboutissants du phénomène social à l'étude ainsi que le contexte dans lequel celui-ci baigne. À cet égard, nous aborderons la situation de l'enseignement de l'histoire, le processus de changement de programme que les enseignants d'histoire ont dû entamer au depuis 2017, ainsi que les fondements épistémologiques de la discipline historique qui fait de l'histoire une discipline aux caractéristiques spécifiques à elle-même. Le second chapitre concerne les deux principales théories concernées par notre recherche, en l'occurrence la transposition didactique – interne – ainsi que la théorie du rapport au savoir. Le troisième chapitre concerne le devis méthodologique de notre étude ainsi que les raisons pour lesquelles nous avons décidé d'aborder le phénomène avec une approche qualitative. Il sera également possible pour le lecteur de retrouver, dans ce même chapitre, les étapes qui constituent, dans l'essentiel, l'opérationnalisation des assises méthodologiques de notre recherche, et ce, de la collecte à l'analyse des données. Le quatrième chapitre sera ainsi constitué des résultats de notre recherche, dans lequel il sera possible au lecteur d'identifier et de comprendre les relations qui composent le rapport au savoir de nos participants. Enfin, le cinquième et dernier chapitre de ce mémoire constitue, de manière générale, une discussion sur les résultats ainsi que les recommandations que nous avons émises en regard de nos résultats.

Chapitre I – Problématique

1.1 Mise en contexte

Au tournant des années 2006, le milieu de l'éducation au Québec a fait l'objet d'une réforme curriculaire, laquelle touche tant la forme et la structure scolaire que le contenu des programmes de formation. Amorcé d'abord à l'ordre du primaire vers les années 2000, le renouveau pédagogique met de l'avant une approche pédagogique bien différente qu'auparavant ; une pédagogie aux fondements socioconstructivistes vient remplacer l'approche par objectifs qui était en vigueur dans les classes québécoises depuis 1984. Plutôt que de mettre l'accent sur l'atteinte d'objectifs déclaratifs, cette nouvelle forme scolaire favorise plutôt le développement de compétences, tant transversales que disciplinaires. L'arrivée d'une approche centrée sur le développement des compétences se présente d'ailleurs comme une rupture avec les anciens dogmes éducatifs de l'éducation québécoise, et nécessite donc, une réappropriation complète du *Programme de formation de l'École québécoise* (PFEQ) par les enseignants¹ du Québec.

Ce nouveau programme apporte de nouvelles façons d'enseigner, pour lesquelles les fondements théoriques ne sont alors que très peu connus et maîtrisés par les enseignants. Ainsi, l'arrivée d'une telle réforme a soulevé le mécontentement de plusieurs d'entre eux (Harvey, 2007), alors que ceux-ci devaient non seulement se réapproprier la nouvelle forme scolaire du curriculum, mais également trouver un moyen d'opérationnaliser les compétences disciplinaires prescrites dans les

¹ L'utilisation du masculin est priorisée pour ce mémoire, et ce, dans l'unique intention d'en alléger la lecture.

programmes d'étude. Pour plusieurs raisons, la mise en pratique des exigences de ce nouveau curriculum ne se fera que partiellement ; encore aujourd'hui, certains enseignants sont réticents à l'égard de ces changements (Dion-Viens, 2009).

Les raisons pour lesquelles le changement curriculaire s'est difficilement implanté dans les salles de classe concernent à la fois les conditions entourant la pratique professionnelle et l'individualité de chaque enseignant. De ce fait, plusieurs enseignants soutiennent que le manque d'accompagnement et de formation continue constitue une des principales causes du manque de cohérence entre le curriculum formel et le curriculum réel (Mellouki, 2010). Ainsi, une étude menée par le MELS en 2006 soulevait que la moitié des 10 000 enseignants interrogés ont déclaré ne pas avoir reçu suffisamment de formation (Dion-Viens, 2006). D'autre part, Deniger (2004) soutient que la charge de travail qu'implique un tel changement pourrait être en cause des possibles difficultés que peuvent rencontrer les enseignants, ces derniers ayant du mal à arrimer temps de formation et responsabilités professionnelles quotidiennes. Considérant que la transition entre un curriculum par objectifs et un autre centré sur le développement de compétences nécessite une réorganisation complète du quotidien de l'enseignant, on peut mieux comprendre les raisons pour lesquelles certaines conditions entourant la pratique professionnelle ont rendu difficile le changement curriculaire.

Bien que certaines raisons appartiennent à l'environnement professionnel des enseignants, d'autres facteurs sont plutôt de l'ordre individuel. Certains chercheurs soutiennent ainsi qu'afin d'assurer l'efficacité d'une réforme, il est nécessaire de

prendre en considération le regard des acteurs qui seront directement impliqués par le processus de changement, en l'occurrence les enseignants (Bourgeois et Nizet, 1995 ; Fullan, 2007 ; Paquay, 2007). Ainsi, l'engagement individuel et volontaire des enseignants dans leur développement professionnel ne peut que faciliter cette transition (Tyack et Cuban, 1995). En ce sens, Fullan (2007), Bourgeois et Nizet (1995), de même que Paquay (2007) affirment que les enseignants s'engageront dans un processus de renouvellement de leurs pratiques seulement s'ils comprennent les finalités de cette réforme et adhèrent aux nouvelles orientations. Dans le cadre de l'enquête réalisée en 2006 par le MEQ – et évoquée ci-dessus – près des deux tiers des 10000 enseignants, éducateurs et administrateurs scolaires interrogés affirment avoir été déçus des retombées de la réforme. Or, il est difficile d'anticiper l'engagement professionnel de tous si une grande partie des enseignants ne considèrent pas comme utiles les aboutissants de cette réforme ; 73% des enseignants interrogés ne croient pas que la réforme aura un effet positif sur l'efficacité du système scolaire et 13% considèrent qu'elle facilitera l'apprentissage des élèves (Dion-Viens, 2006). En ce qui concerne la compréhension des finalités du nouveau curriculum, 70% des répondants soutiennent ne pas très bien comprendre les méthodes ainsi que les critères d'évaluation. Ainsi, « il est difficile [...] d'implanter un curriculum d'inspiration socioconstructiviste si on ne l'est pas soi-même, dans sa pratique » (Lessard et Portelance, 2002, p.31).

Le changement curriculaire auquel nous faisons référence s'inscrit dans un processus beaucoup plus large, c'est-à-dire celui de la transposition didactique² (Chevallard, 1991). D'une part, les changements concernent le curriculum et ses visées ; on peut dire que le changement s'effectue à l'externe de l'enseignant, il est donc question de transposition didactique externe. Cependant, un changement curriculaire ne va pas nécessairement apporter les modifications espérées ; parce que les enseignants sont autonomes dans leur pratique, ceux-ci doivent d'abord s'approprier le nouveau curriculum et ensuite modifier – ou non – leurs pratiques en fonction de ce qu'ils considèrent légitime³ ou non de mettre en application. Cette deuxième modification – et celle qui nous intéresse pour ce mémoire – est celle de la transposition didactique interne. Le changement curriculaire de 2006 a donc impliqué une altération dans les pratiques professionnels des enseignants, altération qui, pour certains, s'est harmonieusement réalisée, pour d'autres, plus difficilement. C'est entre autres le cas des enseignants d'histoire.

1.2 Un changement des pratiques dans l'enseignement de l'histoire

D'autres raisons trouvent leur explication au sein des spécificités disciplinaires des programmes d'étude. En effet, la problématique est d'autant plus présente lorsqu'il est question du changement des pratiques enseignantes en classe d'histoire, alors que « l'enseignement de l'histoire a pendant longtemps entretenu une relation privilégiée avec l'exposé magistral » (Martineau, 2010, p.127). Alors que l'atteinte des finalités

² Nous élaborerons davantage sur le processus de transposition didactique dans le deuxième chapitre de ce mémoire.

³ Bien que nous ne soyons pas tout à fait en accord avec le terme de « légitimité », nous l'utiliserons dans le but d'être cohérent avec les propos de Chevallard lorsqu'il explique sa théorie. Le terme de « légitimité » est ici employé pour faire référence au processus – conscient ou inconscient – par lequel l'enseignant passe pour justifier ses actions, et ce, que cette justification soit en cohérence ou non avec les finalités d'un curriculum.

éducatives d'un programme par compétence nécessite un enseignement qui va au-delà d'un enseignement magistral, il est encore aujourd'hui possible de constater que l'enseignement de l'histoire a de la difficulté à se détacher de ses pratiques traditionnelles (Boutonnet, 2015 ; Demers, 2011 ; Karwera, 2012 ; Moisan, 2011), lesquelles sont souvent centrées sur la transmission de savoirs déclaratifs. Malgré qu'il se soit passé plus de dix ans depuis la réforme, « croit-on toujours, dans certains milieux, qu'enseigner mieux l'histoire, c'est mieux la raconter. [...] Il est clair que dans la perspective de l'éducation scolaire contemporaine, enseigner l'histoire ne peut être réduit à raconter une histoire aux élèves » (Martineau, 2010, p.127-128). Ainsi, l'approche par compétences des programmes d'histoire se trouve donc à être confrontée à des pratiques traditionnelles centrées sur l'exposé magistral ayant pour intention pédagogique la transmission de savoirs déclaratifs.

Si l'on a pu constater l'insatisfaction d'une majorité des enseignants du secondaire à l'égard du changement curriculaire des années 2006-2007, celle des enseignants d'histoire à l'égard des programmes d'histoire nationale⁴ a, quant à elle, débordé bien au-delà du monde de l'éducation. Ainsi, l'arrivée du programme d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* au deuxième cycle du secondaire a eu pour effet d'animer, à la fois le monde intellectuel et professionnel de l'enseignement de l'histoire. En effet, certains défendeurs de ce programme considèrent que « l'apprentissage de l'histoire [...] est en quelque sorte une ‘voie royale vers la citoyenneté’ » (Martineau, 2009), alors que d'autres y ont vu là une volonté d'évacuer « la question nationale et du thème

⁴ Nous entendons le concept « histoire nationale » non pas dans une perspective nationaliste, mais plutôt comme étant le caractère national de l'histoire d'une nation, en l'occurrence l'histoire du Québec et du Canada.

de la nation (canadienne, canadienne-française, devenue québécoise) au nom, semble-t-il, de l'association de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté » (Bouvier, 2007, p.93). Somme toute, la nature essentiellement interprétative de la discipline historique en fait une discipline aux caractéristiques épistémologiques particulières. Or, le processus de transposition didactique interne d'un nouveau programme d'histoire nationale nécessite la prise en compte, en plus des caractéristiques individuelles et environnementales, des caractéristiques épistémologiques associées à la discipline historique.

1.3 Un nouveau changement de programme en histoire nationale

En 2017, l'écriture d'un nouveau programme en enseignement de l'histoire nationale au secondaire s'est faite avec l'intention de réconcilier les détracteurs du programme d'HÉC avec l'approche par compétences. Donnant ainsi suite aux commentaires émis par Jacques Beauchemin et Nadia Fahmy-Eid dans leur *Rapport final à la suite de la consultation sur l'enseignement de l'histoire* (Rapport Beauchemin), le nouveau programme d'histoire nationale a pour objectif de consolider l'approche par compétence et l'enseignement de la discipline historique. Concrètement, ce sont à la fois le récit historique – dans sa forme et son contenu – ainsi que les compétences disciplinaires qui ont fait l'objet de restructuration, et ce, pour en arriver aujourd'hui avec un tout nouveau programme d'*Histoire du Québec et du Canada* (HQC).

De manière générale, ce sont à la fois l'approche thématique en secondaire 4, l'approche par compétences et l'arrimage des compétences liés à l'éducation à la citoyenneté et l'histoire nationale qui constituent les limites du programme d'HÉC

(Beauchemin et Fahmy-Eid, 2014). C'est d'ailleurs avec l'intention de pallier ces limites que le MELS a demandé l'opinion d'experts en histoire et en enseignement de l'histoire, et ce, afin d'en arriver avec des recommandations sur lesquelles s'appuyer lors de l'écriture d'un nouveau programme d'histoire nationale au secondaire. Or, les auteurs reconnaissent que « l'origine du problème tient d'abord aux orientations intellectuelles du programme [d'HÉC] » (p.21) et que, pour cette raison, seule l'écriture d'un nouveau programme saurait redonner à l'histoire enseignée dans le programme d'histoire nationale au secondaire, son caractère scientifique. Dans leur rapport, les auteurs soulignent que « la structure générale du programme, le radicalisme et l'imprécision du libellé des compétences, le manque de fils conducteurs clairs et la minceur de la trame nationale ainsi que l'actuel désintérêt à l'égard des savoirs à transmettre » (*ibid.*) sont les principales raisons qui expliquent le manque de cohérence entre l'histoire en tant que discipline scientifique et l'histoire telle qu'enseignée dans les salles de classe. Dès lors, on recommande que le prochain programme d'histoire nationale au secondaire respecte une approche narrative, et ce, tout en respectant un « équilibre apaisé entre savoirs et compétences » (*ibid.*). C'est donc dans cette perspective que le nouveau programme d'HQC sera construit.

Bien que les pistes de solution formulées par Jacques Beauchemin et Nadia Fahmy-Eid dans leur rapport n'évoquent pas un retour vers une approche centrée sur l'enseignement traditionnel des savoirs déclaratifs historiques, certains auteurs considèrent que le programme d'HQC viendra en quelque sorte légitimer une approche pédagogique centrée sur la transmission de savoirs (Boutonnet, 2017). En effet, l'augmentation significative de la quantité de savoirs déclaratifs prescrits dans le

programme d’HQC par rapport au programme d’HÉC aurait comme effet de placer l’enseignant dans un cadre qui s’agence plus naturellement avec un enseignement de type magistral. De plus, l’éviction de la compétence relative à l’éducation citoyenne irait dans ce sens, c’est-à-dire au retour de l’enseignement traditionnel d’un récit historique, unique et centré sur l’histoire des peuples fondateurs européens (Éthier et al., 2017).

Ainsi, il nous est possible de rendre compte des enjeux liés aux programmes d’enseignement d’histoire nationale, et ce, dans le contexte actuel de l’enseignement au Québec. Bien que les différences existantes entre l’ancien programme d’HÉC et le nouveau programme d’HQC concernent tant les compétences disciplinaires que les savoirs déclaratifs, notre intention ici n’est pas de présenter au lecteur une liste exhaustive de ces différences, mais simplement de savoir que ces deux programmes sont suffisamment différents pour que l’enseignant s’engage dans un processus d’appropriation de ce nouveau programme. En ce sens, nous avons décidé de placer, d’une part en annexe I un tableau comparatif des compétences disciplinaires, d’autre part un tableau comparatif des savoirs déclaratifs (quantité de [nouvelles] connaissances historiques) en annexe II. De cette façon, le lecteur sera en mesure de comprendre le contexte et la nature des différences entre ces deux programmes.

1.4 Enjeux épistémologiques liés à l’histoire et à l’enseignement de l’histoire

Comme nous l’avons souligné précédemment, l’histoire est une discipline dont les pratiques – lesquels relèvent d’une méthode spécifique – produisent des savoirs de nature scientifique. L’histoire est considérée comme une science, notamment parce

qu'elle utilise une méthode afin de « connaitre et de comprendre le monde » (Barrette, 2004, p.4). Cette méthode est d'ailleurs propre à chaque discipline ; selon les traditions épistémologiques, la méthode permet de produire un savoir qui correspond aux visées de chacune de ces disciplines, aux différentes façons de raisonner, de voir le monde.

En histoire, comme en sciences sociales, cette méthode nécessite la prise en compte d'un facteur qui, fondamentalement, vient distinguer les sciences sociales des sciences naturelles : l'humain. Ainsi, l'histoire, par définition, n'est pas la science qui étudie le passé, car comme nous l'indique Bloch (1967) : « on a dit quelquefois : ‘l'Histoire est la science du passé’. C'est à mon sens mal parler, car d'abord, l'idée même que le passé, en tant que tel, puisse être objet de science est absurde » (p.2). L'histoire est plutôt la science qui étudie les phénomènes humains et sociaux à travers le temps, passé et présent. Or, les phénomènes humains et sociaux « sont, par essence, des phénomènes très délicats, dont beaucoup échappent à la mesure mathématique » (p.4) et aux lois universelles qui la constituent. Cette « mesure mathématique » dont nous fait part Bloch est en fait une analogie pour représenter l'omniprésence de l'esprit positiviste qui, à l'époque, constituait l'assise sur laquelle reposait le caractère jugé de scientifcité de toutes les sciences, tant sociales que naturelles.

Cependant, et comme nous l'avons mentionné plus haut, la compréhension des phénomènes humains et sociaux dans leur complexité nécessite la prise en compte des caractéristiques de l'objet étudié, en l'occurrence l'humain. Une autre caractéristique qui distingue l'histoire des autres sciences sociales, s'identifie par « sa préoccupation dominante pour la dimension temporelle » (Martineau, 2010, p.30). Ainsi, l'objet

d'étude s'inscrit dans une durée, une période du passé, à laquelle il importe à l'historien de replacer le phénomène dans le contexte qui lui est propre. À cet égard, Bloch (1967) argumente que s'il veut comprendre les phénomènes humains et sociaux du passé, celui-ci « aura pour premier devoir de replacer dans leur milieu, baigné par l'atmosphère mentale de leur temps, face à des problèmes de conscience qui ne sont plus exactement les nôtres » (p.12).

Le temps est donc porteur de caractéristiques qui lui sont propres et qui n'appartiennent plus au présent ; c'est par la capacité à contextualiser, dans le temps, les phénomènes humains et sociaux que l'historien peut prétendre d'en proposer une explication. Bien qu'aujourd'hui il en constitue les fondements de la discipline historique, il n'en a pas toujours été ainsi, alors qu'on a longtemps pensé que faire de l'histoire, c'est d'étudier les origines de quelque chose ou de quelqu'un, et ce, sans pour autant proposer une explication qui puisse nous permettre de comprendre le phénomène. Or, l'historien d'aujourd'hui ne s'efforce pas seulement d'identifier des faits dans le temps, mais souhaite surtout trouver les relations de causalités qui relient les phénomènes historiques entre eux, phénomènes qui sont accessibles par l'entremise des traces du passé (de documents de source première). Mais cette explication d'un phénomène du passé n'émerge pas, de manière naturelle, des documents de source première ; la construction d'une explication demande à ce que l'historien interprète ces documents, notamment en contextualisant les conditions de leur production à travers la période historique.

Sans une interprétation contextualisée et appuyée sur des documents de source première, l'histoire serait donc prisonnière « de ce qui est représentation fausse ou falsifiée, irréelle du passé, l'utopie, l'histoire imaginaire [...] mythes, traditions populaires ou des légendes pédagogiques » (Marrou, 1964, p.32-33, cité dans Martineau, 2010, p.28). L'histoire serait également aux prises avec des explications fondées sur le jugement de valeur de son interprète ou à son adhésion à un sens commun et présentiste ; on n'interpréterait non pas l'histoire comme elle a été vécue par les acteurs de l'époque, mais on en ferait plutôt un jugement arbitraire dont la véracité du récit ne pourrait être défendue par des valeurs appartenant au présent et dont la légitimité de son explication soutenue par une rhétorique d'opinions. Or – et en opposition aux disciplines dites « naturelles » – le savoir produit de la discipline historique en est un qui est de nature interprétative et aux « vérités » multiples dépassant « la recherche du responsable : partant du jugement de valeur » (Bloch, 1967, p.99). Ainsi, « le » récit historique n'existe pas et le « monisme de la cause ne serait pour l'explication historique qu'un embarras » (p.101) essentiellement parce qu'il n'existe pas seulement « une » histoire qui explique la réalité, mais bien plusieurs histoires qui expliquent plusieurs réalités.

Les spécificités épistémologiques propres à la discipline historique ainsi que les enjeux particuliers auxquels elle doit faire face sont donc intimement liés à ceux qui caractérisent la situation de l'enseignement de l'histoire, parfois à l'enseignement de l'histoire nationale. Par exemple, la décontextualisation des savoirs scientifiques est un enjeu à prendre en considération, notamment lors de l'élaboration des programmes disciplinaires de formation ; il en est de l'enseignant de décider de manière autonome

la façon dont il juge la plus adéquate pour rendre intelligible les réalités sociales du passé, notamment par la méthode pédagogique utilisée ou encore des choix quant aux savoirs à prioriser. De plus, la question de la pluralité des récits de l'histoire constitue un des enjeux de l'enseignement de l'histoire nationale au Québec – du moins, depuis le début des années 2000. Par souci d'éviter toutes dérives dont pourrait faire l'objet le récit historique dans son enseignement, et par le fait même, préserver son caractère scientifique, l'approche par compétences a semblé être une piste de solution aux défis de l'enseignement de l'histoire. Cependant, et comme nous l'avons précisé dans les premières sections de la problématique, l'enseignant de l'histoire a, encore aujourd'hui, une relation particulière avec l'enseignement magistral axé sur la transmission d'un récit historique unique.

Et puisque le récit historique n'est pas unique et qu'il est le produit de l'interprétation de l'individu qui le construit, la question du rapport qu'entretient un enseignant à l'égard de l'histoire est certainement un des facteurs à prendre en considération dans l'étude du processus d'appropriation du programme d'HQC. Certes, le rapport de l'enseignant à l'endroit de l'histoire est à prendre en considération et ne peut être négligé dans l'étude du processus d'appropriation d'un nouveau programme en histoire. Cependant, ce rapport à l'histoire n'est pas le seul facteur qui pourrait influencer la façon dont l'enseignant s'approprie ce programme ; comme nous l'avons mentionné précédemment, plusieurs facteurs – qu'on pourrait qualifier de transdisciplinaires – internes et externes nous permettent de comprendre la façon dont

⁵ Au sens où ces facteurs pourraient venir influencer le processus d'appropriation d'un programme de mathématiques, de français, de sciences, etc.

l'enseignant s'approprie un nouveau programme. De plus, il nous faut également considérer que certains de ces facteurs n'agissent pas de la même façon pour chaque individu ou encore pour chaque discipline. De surcroit, notons que ces facteurs ont émergés d'études qui se sont penchées sur le changement de curriculum qui, au sens plus large, renvoie plus explicitement à un changement paradigmatique au niveau de « la forme scolaire ». Or, il nous semblerait erroné de penser que ces facteurs sont nécessairement des facteurs qui influencerait l'appropriation d'un nouveau programme d'histoire, dont les enjeux ainsi que les spécificités disciplinaires, comme nous l'avons souligné, ne pourraient être ignorés. Devant la multiplicité et la nature des facteurs impliqués, les spécificités de la discipline historique et du changement, de l'enseignant et de son contexte social, il nous semble nécessaire d'étudier la question du processus d'appropriation du nouveau programme d'HQC d'une façon qui nous permettrait, à la fois d'identifier les facteurs qui s'apparentent spécifiquement à l'appropriation d'un nouveau programme d'histoire, à la fois d'expliquer de quelle façon ces facteurs sont liés au changement de programme d'histoire, et ce, dans un contexte aussi spécifique que celui de l'enseignement de l'histoire au Québec.

1.5 Le rapport d'enseignant à l'égard du changement de programme en histoire nationale

Comme nous l'avons mentionné précédemment, il ne suffit pas seulement d'instaurer un nouveau programme pour que les enseignants modifient leur comportement professionnel en fonction de ce programme. En effet, le passage d'un savoir à

enseigner à un savoir enseigné⁶ – ce que Chevallard (1991) décrit comme étant les deux formes de savoir dans le processus de la transposition didactique interne (TDI) – implique que l'enseignant mobilise un ensemble de ressources internes et externes afin d'en arriver à une appropriation qu'il juge satisfaisante d'un nouveau programme. Or, plusieurs facteurs – dans le cadre d'un changement de programme d'histoire – sont à considérer afin de comprendre de quelle façon les enseignants s'approprient le nouveau programme d'HQC. Aux facteurs influençant le changement curriculaire (Deniger, 2004 ; Dion-Viens, 2006 ; Mellouki, 2010 ; Paquay, 2007 ; Tyack et Cuban, 1995), s'ajoutent les spécificités épistémologiques associés à la discipline historique (Marrou, 1964 ; Bloch, 1967 ; Martineau, 2010), les enjeux liés à la forme et au contenu des programmes d'histoire (Boutonnet, 2017 ; Éthier et al., 2017) ainsi que le contexte québécois actuel dans lequel s'exécute ce changement de programme (Bouvier, 2007).

Ces facteurs concernent donc à la fois l'identité d'un individu, son environnement social ainsi que les spécificités de l'objet du changement. À cet égard, Legaréz (2004) explique que les enjeux soulevés par le passage du savoir à enseigner et le savoir enseigné sont « incontournables dans le champ de la recherche en didactique » et qu'une compréhension du processus de transposition didactique interne (TDI) «

⁶ Nous n'entendons pas, dans ce mémoire, le savoir au sens commun, c'est-à-dire comme étant un ensemble de connaissances organisées et qui ont été acquises par l'étude. Nous entendons plutôt le savoir comme désignant à la fois « un émergent et une condition » qui considère tant le « domaine de réalité » que les « pratiques sociales » (Chevallard, 1994, p. 176). Cette distinction est importante, puisqu'elle permet de spécifier au lecteur que nous ne nous intéressons pas au rapport aux savoirs [au pluriel], rapport qui renverrait uniquement aux savoirs déclaratifs ainsi qu'aux compétences disciplinaires, mais plutôt au rapport au savoir [singulier], rapport qui renvoie plutôt à l'apprentissage d'un nouveau programme ainsi qu'à tout ce qui englobe le processus d'apprendre de l'enseignant (l'environnement social, la formation initiale et continue, l'apport des collègues, les intérêts personnels, etc.). Le savoir tel qu'il est entendu dans ce mémoire concerne donc l'objet de savoir (le programme d'HQC) ainsi que tout ce qui est approprié de même que les conditions de cette appropriation.

nécessite des spécifications dans la perspective d'études de la gestion des rapports aux savoirs, notamment dans l'enseignement d'objets scolaires liés à des 'questions économiques et sociales, socialement vives' » (p.19-20). Nous définirons le concept de « question socialement vive » à la section 1.7 de ce chapitre.

Bien qu'il nous soit possible d'identifier l'existence d'un processus interne de transformation du savoir à enseigner vers un savoir enseigné, cette théorie nous semble incomplète, au sens où elle généralise le processus de transposition de manière à omettre la prise en compte des spécificités (individuelles, sociales, épistémiques, culturelles, etc.) dans ce processus (Legardez, 2004). Par exemple, comme nous le rappelle l'auteur, « certains ont critiqué l'usage du concept de [transposition didactique] pour les disciplines [...] où le domaine des valeurs est évident » (p.21), comme c'est le cas pour la discipline historique. Par exemple, le processus de transposition didactique interne implique des choix qui reposent parfois sur des considérations axiologiques (Develay, 1995) de la part de l'enseignant. En ce sens, la théorie de la TDI telle qu'elle est proposée par Chevallard nous semble incomplète, ou du moins partiellement incompatible avec les enjeux qui pourraient émerger des spécificités à la fois de l'enseignant et de la discipline historique. D'une manière plus générale, Legardez (2004) soutient qu'« à chaque moment du processus [...] le concepteur de programme [pour la TD externe] et l'enseignant [pour la TDI] tentent de gérer au mieux leur rapports au savoir » (p.24). Ces rapports sont à la fois « internes » à l'objet⁷ de savoir, à la fois « externe » à celui-ci : par rapport « à ce que l'enseignant

⁷ Bien que nous soyons conscients que le changement implique plusieurs objets de différents types (déclaratifs, procéduraux, etc.), l'emploi du singulier a pour effet d'alléger la lecture du texte.

peut appréhender de la demande sociale, aux savoirs savants et aux pratiques sociales de référence, et parfois aussi en fonction de ce qu'il se représente des savoirs sociaux des élèves » (Legardez, 2004, p.24).

C'est donc dans cette perspective que nous avons décidé d'aborder la question du vécu des enseignants à l'égard du processus de transposition didactique interne du programme d'HQC avec un regard sociologique inspiré de la théorie du rapport au savoir (Charlot, 1997). De manière générale, cette théorie suppose la participation des trois dimensions (identitaire, épistémique et sociale) impliquées dans le processus de transposition didactique interne du savoir. À cet égard, Charlot soutient que le rapport au savoir est composé de « l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec un objet, un contenu de pensée, une activité, une relation interpersonnelle, un lieu, une personne, une situation, une occasion, une obligation, etc., liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir » (p.48-49). À cet égard, il nous apparaît intéressant d'aborder la question du rapport au savoir comme théorie d'analyse du processus de transposition didactique. Bien que nous ayons brièvement abordé la question, nous expliquerons plus en détails dans quelle mesure la théorie du rapport au savoir s'inscrit dans le processus de TDI, et comment elle peut s'opérationnaliser pour la présente recherche dans le deuxième chapitre de ce mémoire.

⁸ Charlot soutient que le rapport au savoir est d'abord et avant tout un rapport à « l'apprendre » par lequel il nous est possible de s'approprier un savoir, par transposition interne, et de le transmettre. Nous élaborerons sur cet aspect dans le chapitre 2 de ce mémoire.

1.6 Question et objectifs de recherche

Nous avons présenté, tout au long de cette problématique, le contexte de l'enseignement de l'histoire au Québec, dans lequel s'inscrit le changement de programme d'HQC, ainsi que les spécificités disciplinaires qui font de l'histoire une discipline aux enjeux particuliers. Dans cet ordre d'idée, et considérant que le changement de programme nécessite que l'enseignant s'engage dans un processus d'appropriation, en l'occurrence un processus de TDI, que ce processus de TDI est influencé par des facteurs qui sont à la fois internes et externes à l'enseignant ; considérant que les spécificités associées à la discipline historique ainsi que celles relatives au contexte d'enseignement de l'histoire au Québec nous porte à penser que ce processus de TDI comporte des facteurs spécifiques à ce contexte ; considérant qu'une compréhension du processus de transposition didactique interne (TDI) « nécessite des spécifications dans la perspective d'études de la gestion des rapports aux savoirs (Legardez, 2004, p.19-20) ; considérant que la poursuite de notre intention de mieux comprendre la façon dont les enseignants d'histoire s'approprient le nouveau programme d'HQC, notamment en identifiant les facteurs qui sont impliqués dans leur rapport au savoir, la présente recherche tentera de répondre à la question suivante :

- Quel est le rapport au savoir des enseignants d'histoire au secondaire dans un contexte de transposition didactique interne d'un nouveau programme en histoire?

Or, cette question nous amène à poursuivre deux principaux objectifs de recherche :

- Décrire les composantes des dimensions identitaire (rapport à soi), épistémique (rapport aux activités dans le monde et sur le monde) et sociale (rapport aux autres) ;
- Identifier les relations entre les composantes des dimensions identitaire (rapport à soi), épistémique (rapport aux activités dans le monde et sur le monde) et sociale (rapport aux autres) ;

1.7 Pertinences scientifique et sociale de notre recherche

À notre connaissance, il existe peu recherche qui décrit le processus de transposition didactique interne d'un nouveau programme au secondaire en histoire nationale. Toujours à notre connaissance, il n'existe aucune recherche qui se soit intéressée à identifier les composantes des trois dimensions du rapport qu'entretiennent les enseignants à l'endroit du savoir dans un contexte de transposition didactique interne d'un nouveau programme d'histoire. Bien que d'autres chercheurs se sont intéressés au processus de changement curriculaire dans sa forme générale, certaines spécificités d'abord liées à l'objet épistémique de notre recherche, en l'occurrence la discipline historique, et au contexte social de l'enseignement de l'histoire au Québec nous poussent à penser que le processus de transposition didactique interne ne sera pas vécu de la même façon par les enseignants d'histoire que par la population enseignante globale. Ainsi, notre recherche permettra de combler le vide heuristique qui existe à l'endroit de ce phénomène.

De plus, la question de l'enseignement de l'histoire nationale dans le contexte actuel du Québec en est une qui est socialement vive (Legardez, 2004) dont les répercussions

– comme nous l'avons expliqué précédemment – débordent de la sphère de l'éducation. En effet, Legardez (2004) définit une question socialement vive selon deux principales caractéristiques :

→ « Elle est vive dans la société » (p.22) : c'est-à-dire que cette question concerne les représentations sociales des acteurs (intra et extrascolaires) à l'égard de cette question ; cette question fait référence à des enjeux sociaux qui, la plupart du temps, sont sensibles à l'émergence de débats auprès des acteurs concernés ; cette question est discutée dans les médias.

→ « Elle est vive dans les savoirs de référence » (p.23) : c'est-à-dire que cette question est propice à être débattue par les acteurs à l'intérieur même des institutions scientifique, professionnelle et gouvernementale, que ce soit dans le milieu de l'histoire, de l'enseignement ou du politique. Ainsi, l'opposition de plusieurs paradigmes au sein des institutions fait en sorte que cette question est « vive dans les savoirs de référence » (*ibid.*).

Ainsi, il nous est possible de constater que l'objet de notre recherche soulève à la fois une pertinence scientifique et une pertinence sociale. Le prochain chapitre de ce mémoire sera consacré à identifier et à définir les concepts qui seront utilisés tout au long de ce mémoire. Dès lors, la présentation du contexte conceptuel de notre recherche nous permettra de rendre opérationnels les concepts émergeant de notre question de recherche, en l'occurrence les théories de la transposition didactique et du rapport au savoir.

Chapitre II – Cadre de référence

Le processus de transposition didactique interne d'un nouveau programme, dans lequel les enseignants d'histoire au Québec doivent s'investir – depuis l'année scolaire 2017-2018 – n'est pas le même pour chacun d'entre eux. Chaque enseignant a une compréhension unique de ce dont – et la façon – ils enseigneront en classe, et ce, en fonction d'une multitude de facteurs internes et externes. Ces facteurs guideront ainsi la façon dont les enseignants s'approprieront le nouveau programme d'HQC, et donc, la façon dont ils l'appliqueront en contexte de classe. C'est ce que Chevallard (1991) définit comme étant la transposition didactique interne (TDI), soit le passage d'un savoir à enseigner (un programme prescrit) à un savoir enseigné (un programme appris).

2.1 Théorie de la transposition didactique

Les éléments théoriques associés à la TDI s'insèrent dans un processus beaucoup plus large de transformation du savoir, c'est-à-dire celui de la transposition didactique. Afin de comprendre les raisons qui expliquent l'écart pouvant exister entre les différentes formes du savoir, il est nécessaire de comprendre les deux niveaux de ce processus de transformation du savoir, en l'occurrence la transposition didactique externe et la transposition didactique interne.

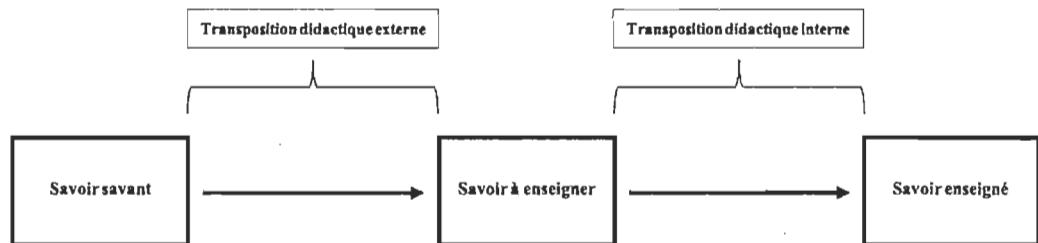
Le concept de la transposition didactique de Chevallard (1991) reconnaît l'existence d'un passage du savoir savant au savoir à enseigner, et du savoir à enseigner au savoir enseigné. Le passage du savoir savant au savoir à enseigner est défini comme étant la

transposition didactique externe (TDE), alors que le passage du savoir à enseigner au savoir enseigné fait référence à la transposition didactique interne (TDI). Les manifestations de la TDE apparaissent au moment de la rédaction des programmes scolaires ; tant dans la forme que dans le contenu de ces programmes, des choix doivent nécessairement être faits afin de transposer un savoir d'une institution à une autre. Le savoir savant, lequel découle de l'institution scientifique, est alors transformé et adapté aux cadres de la seconde institution, en l'occurrence l'institution scolaire. La TDE exige ainsi l'implication des sociétés issues des deux institutions. D'une part, la société de l'institution savante produit un savoir scientifique ; d'autre part, la société de l'institution scolaire se charge de concevoir les programmes de manière à transposer le savoir savant vers le savoir à enseigner. Lors de la TDE, les institutions sont considérées comme étant le moteur des transformations dans le savoir (Maury et Caillot, 2003), alors que les acteurs occupent plus souvent un rôle secondaire, un rôle davantage technicité. Un savoir savant est le fruit du mode de production de l'institution scientifique, laquelle définie par un ensemble de normes (axiologiques, épistémologiques et praxéologiques) qui la caractérise, de la même façon qu'un savoir scolaire est le fruit du mode de production de l'institution scolaire, elle aussi définie par un ensemble de normes la caractérisant. L'écart entre le savoir savant et le savoir enseigné est donc défini par les normes de l'institution responsable de faire cette transposition, en l'occurrence l'institution scolaire.

À l'inverse, la TDI se définit par le passage d'un savoir à enseigner vers un savoir enseigné. Les manifestations de la TDI apparaissent au moment de l'opérationnalisation du savoir en contexte de classe. Ainsi, le processus de

transposition ne concerne plus des institutions aux normes déjà établies, mais bien des acteurs aux caractéristiques individuelles et sociales propres à chacun des contextes de transposition du savoir. Contrairement au processus de TDE, l'implication des acteurs et de leurs caractéristiques individuelles et sociales dans le processus de TDI rend imprévisible l'écart pouvant exister entre le savoir à enseigner et le savoir enseigné. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'il est beaucoup plus probable qu'un savoir conserve ses propriétés originelles dans le processus de TDE que dans celui de la TDI. La figure 3 illustre la relation entre les différentes formes du savoir et les deux niveaux de la transposition didactique :

Figure 1 : Schéma représentant la théorie de la transposition didactique



Dans le cadre de notre recherche, nous aborderons le processus de TDI tel qu'il est vécu par l'enseignant. Notre objectif n'est pas d'évaluer ou encore de mesurer l'écart entre le savoir à enseigner et le savoir enseigné, mais bien d'identifier et de comprendre les éléments qui influent sur la TDI de ce savoir, et ce, dans le contexte actuel de changement de programme en histoire nationale. Comme nous l'avons mentionné précédemment, le passage d'un savoir à enseigner à un savoir enseigné est déterminé par une multitude de composantes identitaires, sociales et épistémiques. C'est

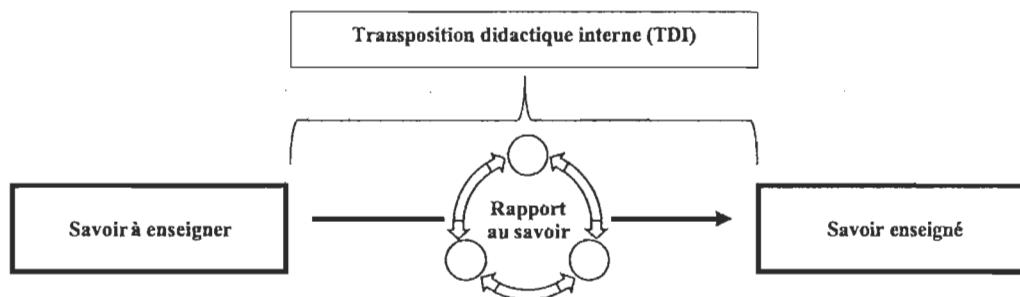
d'ailleurs pour cette raison que nous avons décidé d'aborder la TDI en histoire nationale avec une approche inspirée de la théorie du rapport au savoir tel que conceptualisé par Charlot (1997).

2.2 Le rôle du rapport au savoir dans le processus de transposition didactique interne

Pour comprendre les facteurs impliqués dans le processus de TDI de ces enseignants dans le contexte québécois actuel de l'enseignement de l'histoire nationale, il nous faut considérer à la fois les dimensions individuelles, épistémiques et sociales du rapport qu'entretiennent ces enseignants. Par ailleurs, Moscovici (2004) souligne qu'il est impossible de dissocier le savoir de celui qui le manipule, entre autres parce que le savoir que détient l'enseignant par rapport à celui qui est prescrit dans les programmes officiels dépend « des rapports définis de l'homme et de son entourage » (p.286). De plus, certains auteurs considèrent que certaines caractéristiques épistémologiques liées à l'histoire exposent la discipline à une plus grande interprétativité dans le savoir, et donc, une plus grande place aux caractéristiques individuelles dans la transposition didactique de ce savoir (Barton et Levstik, 2004 ; Levstik, 2000 ; Maggioni, VanSledright et Alexander, 2009). Ainsi, pour comprendre les facteurs qui interagissent dans le processus de TDI du programme d'HQC par les enseignants d'histoire, il nous semble nécessaire de prendre en compte des dimensions identitaires, sociales et épistémiques qui caractérisent le rapport de ces enseignants à l'égard de ce programme. Ces trois dimensions constituent, de manière plus large, les composantes de la théorie du rapport au savoir de Charlot (1997), laquelle sera d'ailleurs utilisée comme assises conceptuelles au cadre de référence de cette recherche. La figure 4

propose une représentation des liens qui nous permettent d'intégrer la théorie du rapport au savoir comme élaboré par Charlot au processus de TDI et conceptualisé par Chevallard (1991) :

Figure 2 : Schéma représentant l'arrimage de la théorie du rapport au savoir dans la théorie de la transposition didactique



Comme nous l'avons représenté sur la figure ci-haut, le processus de TDI, c'est-à-dire le passage d'un savoir à enseigner à un savoir enseigné, est teinté par le rapport qu'entretiendra un enseignant à l'égard du savoir à enseigner prescrit dans le programme d'HQC. De surcroit, ce rapport au savoir est caractérisé par une relation d'interdépendance entre les dimensions identitaire, sociale et épistémique de ce même rapport. Selon les relations entre les composantes de ces trois dimensions, l'écart entre le savoir à enseigner et le savoir enseigné, c'est-à-dire le savoir qui sera utilisé par l'enseignant et transposé aux élèves, sera important ou non. Les prochaines sections seront consacrées à définir ces trois dimensions et à l'identification, pour chacune de ces trois dimensions, des éléments qui peuvent agir sur le processus de TDI dans le contexte québécois de l'enseignement de l'histoire nationale.

2.3 Théorie du rapport au savoir

La théorie du rapport au savoir en est une qui, bien qu'elle ait émergé dans le domaine de la sociologie en France, est de plus en plus utilisée dans les recherches en didactique menées au cours des deux dernières décennies (Groleau, 2017). Alors originellement développée dans une perspective sociologique de l'étude de l'ensemble des relations à soi, aux autres et au monde, le rapport au savoir s'inscrit dans un rapport à « l'apprendre »⁹, d'où la pertinence d'intégrer cette théorie aux recherches en didactique qui s'intéressent aux forces qui agissent sur le processus de TDI du savoir.

Ce rapport à l'apprendre, comme le soutient Charlot (1997), est constamment impliqué dans les « rapports à » d'un individu. Qu'il soit dans un contexte formel ou informel, l'individu manipule continuellement – de manière consciente ou inconsciente – le savoir ; il le transmet, le reçoit, avec soi-même et avec les autres ; il est à tous moments dans une relation à l'apprentissage à travers ses interactions dans le monde et sur le monde. Ce sont donc l'ensemble de ses interactions, avec soi-même et avec les autres, dans le monde et sur le monde, qui explique les apprentissages d'un individu, lesquels définiront le sens que celui-ci accordera au réel comme il le conçoit à travers ses expériences, ses activités. Charlot (1997) soutient d'ailleurs que chaque individu donne au monde dans lequel il s'inscrit un sens singulier. Sa relation au réel étant ainsi construite « qu'à travers ce qu'il en perçoit, en imagine, en pense, à travers ce qu'il désire [et] ce qu'il ressent » (Charlot, 1997, p.90), le sens qu'il accordera au monde

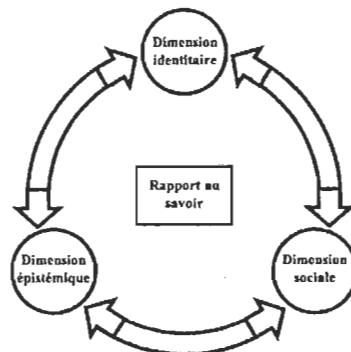
⁹ Dans son ouvrage *Du rapport au savoir : Éléments pour une théorie*, Charlot (1997) nous explique que le rapport à l'apprendre implique que l'individu déploie « une activité en situation : dans un lieu, à un moment de son histoire et dans diverses conditions de temps, avec l'aide de personnes ». Ainsi, le rapport à l'apprendre s'explique par un triple rapport : à soi, aux autres et aux activités dans le monde et sur le monde.

est façonné à travers les relations qu'il entretient à l'intérieur de celui-ci. Puisque ce même individu est « indissociablement social et singulier » (p.42), le sens qu'il accorde au monde tel qu'il le perçoit se conceptualisera, à travers le temps, par l'ensemble des interactions avec soi-même et avec les autres, et ce, dans ce même monde. Ainsi, Charlot (1997) définit donc le rapport au savoir comme étant :

« l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec un objet, un contenu de pensée, une activité, une relation interpersonnelle, un lieu, une personne, une situation, une occasion, une obligation, etc., liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir – par là même, il est aussi rapport au langage, rapport au temps, rapport à l'activité dans le monde et sur le monde, rapport aux autres et rapport à soi-même comme plus ou moins capable d'apprendre telle chose, dans telle situation » (p.48-49).

Dans cette définition du rapport au savoir, Charlot (1997) identifie trois dimensions qui caractérisent le rapport qu'entretiendra un individu à l'égard du savoir, c'est-à-dire la dimension identitaire (rapport à soi-même), la dimension épistémique (rapport à l'activité dans le monde et sur le monde) et la dimension sociale (rapport aux autres). La figure 5 suivante illustre l'interrelation entre les trois dimensions de la théorie du rapport au savoir :

Figure 3 : Schéma des trois dimensions du rapport au savoir



Dans le cadre de notre recherche, le rapport au savoir se définit par « l'ensemble des relations » que l'enseignant d'histoire (sujet) entretient à l'égard du savoir concerné par le processus de TDI d'un programme d'histoire (rapport à l'activité sur le monde), et ce, en prenant compte des caractéristiques individuelles de l'enseignant (rapport à soi) et des caractéristiques sociales de son environnement (rapport aux autres) qui définissent le contexte de l'enseignement de l'histoire au Québec (rapport à l'activité dans le monde), lequel encadre le processus de TDI.

Comme nous l'avons représenté sur cette figure, les trois dimensions du rapport au savoir entrent constamment en relation entre elles. À ce sujet, Charlot (1997) soutient que même s'il nous est possible d'identifier des éléments se rapportant à chacune de ces dimensions, une compréhension du rapport au savoir nécessite que le chercheur considère ces dimensions comme étant liées les unes avec les autres. Le rapport à une activité est également un rapport à soi, parce qu'il implique que l'individu s'engage, avec toutes les caractéristiques de son être (ses intentions, ses valeurs, ses motivations, etc.), dans ce rapport avec cette activité. Par exemple, l'enseignant s'engagera dans une activité de formation s'il en perçoit le besoin, l'intérêt, l'utilité, etc. Ce même rapport à l'activité est aussi un rapport aux autres (à l'institution, à l'autrui, etc.), parce qu'il implique de manière consciente ou inconsciente une interaction avec son environnement social. Par exemple, ce même enseignant qui s'engage dans une activité de formation continue portant sur un nouveau programme entre directement en relation avec d'autres individus (un conférencier, un autre enseignant) ou encore de manière indirecte avec d'autres individus (les concepteurs du programme, les chercheurs derrière les théories du programme, etc.) ou d'autres institutions (le

système scolaire, l'institution universitaire derrière les théories de ce programme, etc.).

Ainsi, le rapport au savoir est non pas la résultante d'une superposition des trois différentes dimensions, puisque les frontières sont poreuses entre celles-ci. Le rapport au savoir est plutôt l'œuvre des relations existantes entre le rapport à soi, aux autres et à l'activité dans le monde et sur le monde.

Ce sont donc les relations qui existent entre les dimensions épistémique, identitaire et sociale qui sont au cœur des recherches portant sur l'analyse du rapport au savoir. Plus précisément, ce sont les relations entre les composantes de chacune de ces dimensions qui nous permettent d'étudier le rapport au savoir. Par exemple, un enseignant qui exprime participer aux activités de formation continue parce qu'il y éprouve un intérêt nous permet non seulement d'identifier « éprouver de l'intérêt » comme composante de la dimension identitaire, mais surtout d'expliquer sa « participation à des activités de formation continue » (activité dans le monde et sur le monde) par la composante « éprouver de l'intérêt ». Ainsi, il nous est possible d'établir un lien entre la « participation à des activités de formation continue » et « éprouver de l'intérêt » pour expliquer ce que l'on pourrait qualifier de « rapport à la formation continue ».

Charlot (1997) nous indique à cet égard qu'étudier le rapport au savoir, c'est « soit mettre en ordre des données empiriques, soit identifier des relations caractéristiques [...] [en étudiant] des rapports à des lieux, à des personnes, à des objets, à des contenus de pensée, à des situations, ... » (p.91-92). Une fois identifiés, ces rapports sont assemblés, puis mis en tension pour tenter de cerner la façon dont ceux-ci interagissent entre eux, et ce, afin de comprendre le rapport au savoir d'un individu « capable

d'apprendre telle chose, dans telle situation » (ibid., p.49). Cependant, la théorie du rapport au savoir est difficilement opérationnalisable en elle-même ; elle nécessite la prise en compte des spécificités associées au contexte de production du phénomène à l'étude (en lien avec « telle situation ») ainsi que celles de l'objet d'étude (et avec « telle chose »). Ainsi, dans le cadre de notre recherche, le contexte de production du phénomène à l'étude est celui de l'enseignement de l'histoire au Québec, de l'enseignement de l'histoire dans tel milieu, dans tel classe, etc., contexte qui est donc propre – bien que certaines caractéristiques soient partagées – à chaque enseignant. Au contexte de production, s'ajoute l'objet d'étude – l'activité dans le monde et sur le monde –, c'est-à-dire le processus de TDI d'un programme d'histoire nationale. Les composantes épistémiques et sociales émergent, ainsi, à la fois du contexte de production du phénomène et de l'objet d'étude ; elles émergent du contexte de production, parce que le processus de TDI d'un programme d'histoire nationale s'inscrit dans un monde social, caractérisé d'interactions entre les individus et les institutions (les collègues, les élèves, l'environnement, etc.) ; elles émergent de l'objet d'étude, parce que le processus de changement de programme d'histoire nationale implique un ou plusieurs objets épistémiques (le changement, la discipline historique, l'ancien et le nouveau programme, etc.). L'individu, apportant avec lui son bagage identitaire (sa formation initiale et continue, ses intérêts, ses représentations, conceptions, perceptions, etc.), se retrouve donc à interagir avec l'objet épistémique, lequel est situé dans un contexte social. C'est ainsi que, dans le cadre de notre recherche, les trois dimensions (épistémique, identitaire et sociale) nous serviront de «

boîtes conceptuelles » dans lesquelles y seront classées les différentes composantes¹⁰, c'est-à-dire les différents facteurs qui influencent le processus de TDI des enseignants.

Les frontières étant poreuses entre chacune des trois dimensions, une autre difficulté liée à l'organisation de ces concepts est apparue. Comme nous l'avons précédemment expliqué, ce qui nous apparaît comme étant de l'ordre de la dimension épistémique n'appartient pas exclusivement à cette dimension ; chaque « relation à » concerne « le rapport au savoir d'un sujet singulier inscrit dans un espace social » (Charlot, 1997, p.91), ce qui ne nous permet pas de classer de manière définitive chacune des composantes. Cependant, – et cette partie fera partiellement l'objet de notre discussion finale – cette première liste¹¹ des « relations à » sera modifiée – certains concepts seront déplacés, alors que d'autres feront leur apparition – pendant et après le processus de collecte et d'analyse des données¹².

Afin de mieux comprendre la portée des dimensions identitaire, épistémique et sociale, les prochaines sections porteront sur la définition de chacune d'entre elles en prenant soin de proposer quelques exemples qui permettront au lecteur de comprendre le sens que nous leur attribuons. Les prochaines sections permettront également au lecteur de

¹⁰ Comme nous l'explique Charlot (1997), ces composantes du phénomène renvoient à différentes « relations à » d'un individu. Bien qu'elles ne soient pas toujours nommées ainsi dans la littérature, nous avons fait le choix de renommer chacune de celles-ci de sorte à ce qu'elles soient en cohérence avec le vocabulaire propre à l'étude du rapport – ou des relations – au savoir. Par exemple, la composante « conception de la discipline » que nous avions identifié comme facteur influençant la façon de s'approprier et d'enseigner un programme disciplinaire (Théminal, 2006), a été catégorisé dans ce que nous appelons « relation à la discipline historique » parce que les « conceptions » concernent le psychisme d'un individu, alors que « la discipline » renvoie à l'épistémé.

¹¹ Cette liste se trouve à l'annexe I à ce mémoire.

¹² Par souci de structurer le processus de collecte de données, nous retiendrons cette liste initiale pour guider les questions que nous poserons aux participants lors de nos entretiens. La liste finale sera présentée sous forme de schéma organisationnel dans le quatrième chapitre de ce mémoire, lequel portera sur la présentation et l'interprétation des résultats.

se représenter les raisons qui motivent nos décisions quant à l'attribution d'un concept à telle ou telle dimension, ou encore à l'établissement de telle ou telle relation entre deux ou plusieurs concepts.

2.3.1 Dimension identitaire

La première des trois dimensions du rapport au savoir est celle qui concerne les aspects qui composent le psychisme d'un individu. Plus explicitement, Charlot (1997) définit la dimension identitaire du rapport au savoir comme étant celle se référant à « l'histoire du sujet, à ses attentes, à ses repères, à sa conception de la vie, à ses rapports aux autres, à l'image qu'il a de lui-même et à celle qui veut donner aux autres » (p.84-85). Ainsi, les caractéristiques de la dimension identitaire d'un individu expliqueront donc – en complémentarité avec les dimensions épistémique et sociale – la façon dont ce dernier apprivoisera le monde ; la façon dont il se représentera l'objet de savoir – ou l'activité – dans le monde ; la façon dont il interagira avec les autres dans ce monde. Bien qu'il nous soit quasi impossible d'identifier l'ensemble des facteurs appartenant à la dimension identitaire du rapport au savoir et qui agissent sur le processus de TDI d'un nouveau programme d'histoire nationale, certains éléments présentés dans notre problématique nous incitent à les considérer lors des entretiens avec les participants.

Cependant, et parce que l'identification des facteurs de nature identitaire qui agissent sur le rapport au savoir des enseignants ne pourra être possible que par l'entremise des deux autres dimensions, nous ne pouvons pas questionner précisément les participants à cet égard. L'exemple suivant nous permettra d'expliquer notre propos. Paquay (2007) soutient que les enseignants s'impliqueront dans le processus de changement à

condition qu'ils comprennent et adhèrent aux changements proposés par le nouveau curriculum. Ainsi, il sera plus probable qu'un enseignant s'inscrive dans un processus de changement si ce changement répond préalablement à un besoin de changement. Un besoin de changement émergera d'abord d'une insatisfaction à l'endroit d'une condition initiale. Le besoin sera ainsi répondu si la condition finale vient en quelque sorte régler l'insatisfaction du besoin exprimé à la condition initiale. Dans le cas présent, la condition initiale se rapporte à l'ancien programme d'HÉC, alors que la condition finale, au nouveau programme d'HQC.

Cependant, l'exemple présenté précédemment fait état d'une certaine particularité de cette dimension ; bien qu'elle soit exprimée de manière distincte par rapport aux deux autres, c'est-à-dire qu'elle renvoie à « l'histoire du sujet, à ses attentes, à ses repères, à sa conception de la vie, à ses rapports aux autres, à l'image qu'il a de lui-même et à celle qui veut donner aux autres » (Charlot, 1997, p.84-85), il nous est seulement possible d'identifier les composantes qui s'y rattachent que si l'individu l'explicite. Il nous est donc possible de constater qu'une composante appartenant, par exemple, à la dimension identitaire (besoin perçu du changement) peut se rattacher à un objet épistémique (programme d'HÉC et programme d'HQC) afin de former deux relations : relation au programme d'HÉC et relation au programme d'HQC. Par leur nature, ces deux relations appartiennent, d'une part à la dimension épistémique, parce que l'objet de la « relation à » est épistémique (le programme d'histoire), d'autre part à la dimension identitaire, parce que ce même objet épistémique implique certaines caractéristiques individuelles (exprimées par la notion de « relation à »), en

l'occurrence, un besoin de changement. Cependant, ce besoin de changement ne peut être identifié que si l'individu l'explique.

Un autre exemple nous permettra d'exemplifier la même logique, mais cette fois-ci en faisant référence à la dimension sociale. Dans le même ouvrage que celui cité précédemment, Paquay (2007) soutient qu'il est plus probable qu'un changement soit effectif s'il « existe des relations de collaboration, de soutien, de communication ouverte » (p.76). Cependant, pour que l'enseignant s'inscrive dans une activité de collaboration avec ses collègues, encore faut-il que ce dernier accorde une certaine légitimité quant au rôle, aux modalités ou encore aux finalités qu'il attribue à la collaboration au soutien et à la communication ouverte. Or, le fait que l'enseignant s'inscrive ou non dans une activité de collaboration dépend, en partie, de certaines caractéristiques qui composent sa dimension identitaire (par exemple, la légitimité qu'il attribue au rôle, aux modalités, aux finalités, etc. de la collaboration), lesquelles viennent en partie légitimer son interaction avec l'objet épistémique (le changement comme activité dans le monde). Dans le cas présent, « les relations de collaboration » renvoient donc directement à deux dimensions : la dimension identitaire (relations de) et la dimension épistémique (la collaboration comme activité dans le monde). Ces mêmes « relations de collaboration » peuvent aussi renvoyer à la dimension sociale, dans la mesure où la collaboration comme activité dans le monde est d'abord et avant tout une activité sociale dans un monde social composé d'individus et d'institutions. Or, les facteurs qui nous permettraient d'expliquer « les relations [identitaire] de collaboration [épistémique] » pourraient provenir, par exemple, « des relations [identitaire] avec les collègues [social] ». Ainsi, il nous serait possible d'expliquer en

partie « les relations de collaboration » par « des relations avec les collègues », et ce, sans pour autant que Paquay (2007) ait identifié, dans son ouvrage, l’importance des relations interpersonnelles dans le processus de changement de curriculum.

Ce deuxième exemple nous permet de comprendre que les caractéristiques individuelles de l’enseignant qui composent la dimension identitaire du rapport au savoir, bien qu’elles s’inscrivent comme étant des facteurs influençant l’implication dans des activités de collaboration – laquelle a d’ailleurs été identifiée comme facteur influençant le processus d’appropriation d’un nouveau programme – font partie des relations d’un individu, et ce, peu importe si l’objet d’une relation est de nature épistémique ou sociale. Comme nous l’avons mentionné précédemment, il nous est impossible de cibler préalablement tous les facteurs de la dimension identitaire qui agissent sur le processus d’appropriation d’un nouveau programme d’histoire nationale parce qu’ils font partie intégrante des « relation à [qqc ou qqn.] ». Par contre, la compréhension de leurs apports nous sera d’ailleurs rendue possible par l’entremise de l’analyse des liens qui existent entre les relations issues des deux autres dimensions, c’est-à-dire les dimensions épistémique et sociale.

2.3.2 Dimension sociale

La deuxième dimension du rapport au savoir, la dimension sociale, renvoie à tout ce qui concerne « l’autre » (le ministère, les collègues, les élèves, les parents, etc.). Afin que des apprentissages soient réalisés par le sujet, il doit être engagé dans une activité avec cet autre ; c’est tout son bagage culturel qui interagit avec autrui. Cependant, l’« autre » ne se présente pas nécessairement comme une autre personne physiquement

présente (Charlot, 1997), il peut également être l'autre « virtuellement présent » et ses influences peuvent être inconscientes. Cet autre « virtuellement présent » fait d'ailleurs référence, de manière plus large, aux institutions¹³, lesquelles sont d'ailleurs présentes tant dans la TDE que dans la TDI telles que théorisées par Chevallard.

L'influence des institutions se manifeste d'abord au niveau de la TDE, notamment dans le processus de rédaction des programmes scolaires. Ainsi, tant dans la forme que dans le contenu de ces programmes, des choix doivent être faits afin de transposer un savoir d'une institution à une autre, de l'institution scientifique à l'institution scolaire. Le savoir savant, lequel découle de l'institution scientifique, est alors transformé et adapté aux cadres – à la forme scolaire, pour reprendre les propos de Vincent, Lahire et Thin (1994) – de la seconde institution, en l'occurrence l'institution scolaire, afin d'en générer un savoir scolaire (un savoir à enseigner). La TDE exige donc l'implication des relations qui composent les deux institutions. D'une part, la société de l'institution savante produit un savoir savant ; d'autre part, la société de l'institution scolaire se charge de concevoir les programmes de manière à transposer le savoir savant vers le savoir à enseigner. Lors de la TDE, les institutions sont considérées comme étant le moteur des transformations dans le savoir (Maury et Caillot, 2003), alors que les acteurs occupent plus souvent un rôle secondaire, un rôle davantage technicité. Un savoir savant est le fruit du mode de production de l'institution scientifique, laquelle définie par un ensemble de normes (axiologiques,

¹³ Le concept d'« institution » renvoi à une définition sociologique du concept d'« institution ». Plus précisément, nous adoptons la définition de l'institution au sens de l'institution disciplinaire conceptualisé par Foucault, tel que nous le présente Dubet (2010) dans son texte, c'est-à-dire un regroupement de lieux caractérisés par leur fonction. Dans le cadre de notre recherche, le concept d'« institution » est utilisé pour désigner les deux principales institutions – de la société savante et de la noosphère de l'école – identifiées par Chevallard et Joshua (1982) comme étant celles au cœur de la définition initiale du concept de transposition didactique.

épistémologiques et praxéologiques) qui la caractérise, et composée d'individus – scientifiques – qui produisent ce savoir, apportant avec eux les tensions identitaires, épistémiques et sociales. De la même façon, un savoir scolaire est le fruit du mode de production de l'institution scolaire, elle aussi définie par un ensemble de normes (axiologiques, épistémologiques et praxéologiques) la caractérisant, et composée d'individus – les concepteurs de programmes – qui produisent ce savoir, apportant eux aussi des tensions identitaires, épistémiques et sociales. Bien que l'écart entre le savoir savant et le savoir à enseigner subisse dans une certaine mesure les tensions des individus qui se chargent de leur production, les normes qui encadrent l'institution scolaire sont celles qui dominent, puisque l'institutionnalisation du savoir scolaire doit, pour être considérée comme légitime, correspondre le plus adéquatement à la forme scolaire.

Cependant, l'enseignant, étant l'interprète des programmes, est autonome dans la façon dont il transpose le savoir – déjà institutionnalisé – à enseigner, et est donc libre – dans la mesure où il doit tout de même respecter la forme scolaire et, dans certains cas, les normes des autres micro institutions (commission scolaire, école, équipe enseignante, etc.) – de transposer, par l'implication de ses tensions identitaires, épistémiques et sociales, ce savoir à enseigner vers un savoir enseigné. Ainsi, l'apport des trois dimensions du rapport au savoir d'un enseignant est, à l'inverse de ce qui se produit pendant la TDE, celle qui prévaut dans le processus de TDI. Ainsi, le processus de transposition ne concerne plus automatiquement des institutions aux normes déjà établies, mais bien des acteurs aux caractéristiques individuelles et des caractéristiques sociales propres au contexte de transposition du savoir.

L'influence des institutions est cependant bien présente, tant sur l'aspect identitaire de l'enseignant – lorsque celui-ci s'est « approprié » cette institution – que sur son aspect social. Pour les institutions qui concernent l'aspect social, il est question d'institutions environnementales (Maury, 1987), celles-ci constituant l'environnement social, et donc le contexte dans lequel l'enseignant devra procéder au processus de transposition du savoir. Par exemple, l'enseignant d'histoire au secondaire qui s'inscrit dans un processus de TDI d'un nouveau programme subit – consciemment ou inconsciemment – l'influence simultanée, dans son rapport social au savoir, de plusieurs institutions. Ainsi, cet enseignant peut subir les tensions de l'institution scientifique (producteur du savoir scientifique), de l'institution scolaire de la société (producteur de la forme scolaire du savoir scolaire), de l'institution de son école (producteur de normes formelles spécifiques), de l'institution des enseignants d'histoire du secondaire de son école (producteur, eux aussi, de normes sociales, mais informelles), etc. C'est pour cette raison que Charlot soutient que l'enseignant qui apprend, dans ses relations avec le savoir, est également en constante interaction – consciemment ou inconsciemment – avec l'autre, qu'il soit physique ou virtuel. Ainsi, il nous est difficile d'identifier l'ensemble des institutions qui agissent sur le rapport au savoir d'un enseignant ; une partie d'entre-elles étant « invisible » et inconsciente, l'autre étant certes consciente, mais possible pour nous d'en identifier une partie lorsque les institutions seront verbalisées par les enseignants, et ce, explicitement ou implicitement par l'entremise des relations épistémiques.

2.3.3 Dimension épistémique

Lorsqu'on aborde la question du rapport au savoir d'un œil épistémique, nous sommes en mesure d'identifier trois différents processus épistémiques de ce rapport, lesquels permettent l'apprentissage du savoir par le sujet : l'*objectivation-dénomination*, l'*imbrication du Je dans la situation* et la *distanciation-régulation*. Donc, les relations épistémiques impliquent un¹⁴ sujet, un savoir-objet, un langage, une activité, un lieu, un moment, une situation et une relation à la situation. Le sujet s'approprie un objet intangible (savoir-objet) rendu tangible par l'entremise d'un objet, une activité ou un sujet physique (un programme d'enseignement, un manuel scolaire, une activité de collaboration, le ministère, l'enseignant, les collègues, etc.). Ce savoir-objet ne peut faire de sens pour le sujet qu'à travers un langage (oral, écrit ou iconographique). C'est ce langage qui permet au savoir-objet d'exister dans sa forme la plus originelle possible¹⁵, le plus possible épuré de toutes influences du « monde de l'action ». C'est également à travers ce langage que le savoir-objet peut aspirer à son caractère de transférabilité, caractère qui permet donc au sujet de s'en approprier le contenu. En d'autres mots, c'est grâce au langage que le savoir-objet peut exister et être compris par le sujet. C'est ce que Charlot (1997) entend par *objectivation-dénomination*, « le processus épistémique qui constitue, dans un même mouvement, un savoir-objet et un sujet conscient de s'être approprié un tel savoir » (p.80). L'*objectivation-dénomination* permet donc le passage « de la non-possession à la possession » de l'objet-savoir par le sujet.

¹⁴ Dans l'intention d'alléger le texte, l'utilisation du singulier sera priorisée, bien que nous soyons conscients qu'une ou plusieurs de ces différentes « conditions » peuvent être impliquées dans le rapport épistémique au savoir.

¹⁵ Cependant, l'idée du savoir-objet parfaitement objectif est idéaliste, puisqu'il n'existe pas de savoir sans rapport au savoir (Perrenoud, 1998). C'est d'ailleurs l'ensemble des composantes du rapport au savoir qui nous permettra de comprendre le processus derrière l'appropriation ou la subjectivation du savoir.

Le simple fait de s'approprier le savoir-objet ne constitue pas le seul critère de l'apprentissage ; le sujet doit être capable, par l'entremise de l'activité, d'utiliser ce savoir-objet et de rendre pertinente son utilisation. Charlot (1997) parle alors « du passage de la non-maîtrise à la maîtrise » d'un savoir. Cette maîtrise du savoir s'inscrit d'ailleurs dans une situation, un moment, un contexte bien précis dans lequel le sujet, caractérisé de ses caractéristiques identitaires et articulé à travers des actions, est confronté. Le sujet s'inscrit donc dans un « processus épistémique où l'apprendre est maîtrise d'une activité engagée dans le monde », l'*imbrication du Je dans la situation* (Charlot, 1997). Cependant, apprendre ne se résume pas seulement à posséder et maîtriser un savoir ; le sujet doit parfois maîtriser l'activité pour qu'il y ait apprentissage. Par exemple, apprendre l'histoire c'est de se rapporter à l'activité (histoire) dans sa forme la plus normative (apprendre une date, un nom, un évènement, etc.), tandis qu'apprendre à faire de l'histoire c'est plutôt de s'investir dans la maîtrise de l'activité (histoire) par la pratique des méthodes particulières à la discipline, soit la méthode historique (analyser des documents historiques, interpréter les évènements historiques, etc.).

Si le sujet veut maîtriser l'activité, il doit inévitablement connaître les composantes affectives et relationnelles de l'apprenant¹⁶. De la même façon qu'un enseignant doit être en mesure de connaître ses élèves s'il veut leur faire apprendre à faire l'histoire, l'enseignant doit se connaître lui-même s'il entend à apprendre à un nouveau programme d'histoire. Il s'agit donc ici de maîtriser, non pas un savoir ou une activité,

¹⁶ L'apprenant est la personne qui apprend. Dans le cadre de la théorie du rapport au savoir, l'apprenant et le sujet ne font qu'un, puisqu'on considère que l'enseignant est celui qui est à l'origine de l'ensemble des relations qui constituent l'appropriation – l'apprentissage – du programme.

mais une relation (intra ou interpersonnelle). Le sujet doit également être en mesure de s'adapter dans cette relation et de trouver la bonne approche pour l'apprentissage, ce qui nécessite bien entendu la connaissance du psychisme de l'apprenant. Ce que Charlot (1997) nomme *distanciation-régulation*, c'est la capacité du sujet à « réguler cette relation et de trouver la bonne distance entre soi et les autres, entre soi et soi –, et ce, en situation » (p.82-83). Ce processus épistémique considère donc l'ensemble psychique de soi et d'autrui, « défini par des sentiments et des émotions en situation et en acte » (*idem*), comme la pierre angulaire des relations intra et interpersonnelles. En prenant en considération les trois étapes du processus épistémique que nous avons soulevées, nous pouvons affirmer que l'ensemble de celles-ci – formant ainsi de manière générale le rapport au monde – explique en quelque sorte les raisons pour lesquelles le monde ne fait de sens qu'« à travers ce qu[e] [le sujet] en perçoit en imagine, en pense, et traverse ce qu'il désire et ce qu'il ressent » (Charlot, 1997, p.90). En d'autres mots, le sujet ne pourra pas avoir la même perception qu'un autre, par exemple, d'une période historique, puisque le contenu de sa pensée, les activités mises en place, les relations avec les autres et avec soi-même, l'endroit, le contexte, les conditions, les contraintes, etc. qui sont reliés à l'apprentissage diffèrent d'une personne à une autre, d'un moment à un autre dans l'espace et dans le temps (Charlot, 1997).

Comme nous l'avons brièvement présenté lors de la problématique, la discipline historique porte en elle-même certaines caractéristiques qui en font une aux enjeux spécifiques. Que ce soit par l'importante place qu'elle accorde à l'interprétation et à la contextualisation des savoirs, ou encore à sa forme de langage – le récit historique –

qui lui permet de rendre ces savoirs intelligibles aux autres, les enjeux épistémologiques de l'histoire se transposent nécessairement dans les objets empiriques (Charlot, 1997) qui tire profit de la discipline (livres, films, jeux vidéos, programmes d'enseignement, etc.).

Charlot (1997) nous précise que la question du rapport au savoir s'inscrit inévitablement à travers des conceptions du sujet. Certes, il convient de dire que celles-ci appartiennent à la dimension identitaire du sujet, mais reste néanmoins que ces conceptions se sont construites à travers un vécu, une histoire qui s'est forgée dans ses interactions avec les autres, à travers des activités dans un monde et sur le monde. Or, si ce qui est identitaire relève également de ce qui est social et épistémique, ces conceptions, lesquelles portant sur un objet soit social ou épistémique, se veulent donc le fruit d'interaction entre l'individu, l'objet et son contexte de production. Comme nous l'avons expliqué, les dimensions identitaires et sociales participent également aux relations de nature épistémiques, en l'occurrence aux spécificités disciplinaires de l'histoire¹⁷. Il nous semble donc important de prendre en compte ces spécificités dans l'étude du rapport au savoir, lesquelles feront l'objet des prochaines lignes.

Certains chercheurs se sont penchés sur l'étude du rapport entre les conceptions en histoire et les pratiques pédagogiques d'enseignants en contexte de classe afin de mieux comprendre le phénomène. C'est le cas d'une recherche réalisée en 1988 par

¹⁷ L'idée que le champ disciplinaire joue un rôle dans la conception du savoir a notamment été l'objet d'une étude réalisée par Schommer et Walker (1995), selon laquelle un sujet aurait davantage tendance à considérer comme « véritable » un savoir issu des mathématiques, et à considérer comme « subjectif » un savoir issu des sciences dites « sociales ».

Wilson et Wineburg sur les conceptions d'enseignants débutants en enseignement de l'histoire au secondaire. Ces derniers ont démontré que la formation reçue à l'université pouvait avoir une incidence avec la conception de l'histoire de ces enseignants. En effet, les sujets n'ayant reçu aucune formation disciplinaire initiale avaient tendance à adopter des pratiques pédagogiques qui tendent davantage vers une approche par objectifs, tandis que les enseignants qui avaient suivi des cours en histoire tout au long de leur formation universitaire étaient portés à avoir une conception se rapprochant des fondements de l'approche par compétences.

L'étude des conceptions a également fait l'objet d'une autre recherche réalisée par Bohan et Davis (1998), alors que ceux-ci se sont intéressés au raisonnement disciplinaire d'enseignants et d'historiens de formation. Les deux auteurs ont soulevé l'existence d'une différence significative entre la profondeur du raisonnement de ces deux groupes. En effet, les conclusions de cette étude démontrent que de manière générale, les enseignants d'histoire ont tendance à moins se préoccuper de la validité de la source des documents ou encore à moins mettre en relation les informations entre elles que les historiens. Or, bien que les méthodes professionnelles soient très différentes entre le travail d'un enseignant d'histoire et celui d'un historien, les résultats illustrent néanmoins la différence dans la façon de percevoir la pratique de la discipline, laquelle se reflète par un rapport à l'histoire dissemblant des deux groupes.

Ces deux recherches nous permettent tout de même de soulever quelques éléments intéressants qui peuvent nous permettre de mieux comprendre le rôle des conceptions sur le rapport au savoir de l'histoire. Les travaux de Sensevy (2006) nous permettent

de mieux arrimer la théorie du rapport au savoir de Charlot (1997) et les recherches entourant les conceptions d'enseignants en histoire. Sensevy (2006) soutient alors l'idée que la connaissance est généralement produite par l'entremise d'habitudes et d'actions véhiculées par l'enseignant (activité sur le monde), et ce, tout au long de son cheminement professionnel : l'épistémologie pratique. L'auteur mentionne par ailleurs que l'épistémologie pratique, laquelle est influencée par les caractéristiques personnelles d'un individu (dimension identitaire), vient organiser l'ensemble des conceptions qu'ont les enseignants à l'égard d'une discipline. En d'autres mots, l'auteur soutient, au même sens que Charlot (1997), l'idée selon laquelle les origines des conceptions seraient à la fois épistémiques, identitaires et sociales. En guise de complément aux travaux de Sensevy, Thémines (2006), dans le cadre d'une recherche réalisée auprès de futurs enseignants en géographie, affirme que les conceptions de ces futurs enseignants et le rapport que ceux-ci exercent à l'égard de la discipline enseignée ont une incidence sur leur approche pédagogique de la discipline. En tenant compte des conceptions des enseignants à l'égard de la discipline dans son étude sur l'épistémologie pratique, l'auteur démontre que l'attitude qu'adoptera le futur enseignant dépend surtout de « ses conceptions de l'environnement social et scolaire ainsi que de l'apprentissage, les rapports qu'il a noués avec la discipline, les valeurs qu'il s'est construites dans son parcours familial et scolaire » (Thémines, 2006, p.12) ainsi que de « relations particulières avec des professeurs, perception de comportements d'élèves, passé scolaire d'élève et d'étudiant, confiance en soi, objets d'enseignement, etc. » (*op. cit.*, p.11). Encore une fois, les résultats de cette étude permettent d'accentuer notre compréhension du rôle des conceptions dans l'étude du rapport au savoir et, certes, d'en prendre compte dans notre recherche.

D'autres études ont permis d'approfondir notre compréhension quant à l'origine des conceptions de certains enseignants d'histoire. En s'inspirant des conclusions soulevées par Wineburg (1991), Yeager et Davis (1996) ont tenté de mesurer et de catégoriser en trois niveaux différents la « profondeur » du raisonnement historique d'enseignants d'histoire. Même si les résultats soulèvent quelques variations entre les différents types de raisonnements, ceux-ci évoquent que plusieurs de ces enseignants adoptent un raisonnement correspondant à leur conception de la discipline. Ces mêmes auteurs ont particulièrement insisté sur le rôle du niveau de compréhension des connaissances disciplinaires dans leur conception de l'histoire. Certains auteurs, notamment Wilson et Wineburg (1988), avaient déjà avancé l'hypothèse – sans pour autant en établir la certitude – que le raisonnement de certains enseignants d'histoire à l'égard de leur discipline serait, en partie, en lien avec leur niveau d'expertise et de connaissance de la discipline. Dans l'intention de vérifier cette hypothèse, Husbands, Kitson et Pendry (2003) ont observé les pratiques de huit enseignants d'histoire dans une école secondaire au Royaume-Uni. Ces derniers soutiennent que le niveau d'expertise de ces enseignants, qu'il relève de la connaissance de la discipline, des élèves ou encore du programme de formation, viendrait justifier leurs décisions professionnelles en contexte de classe. Dans le même sens que Yeager et Davis, les résultats ont eux aussi mis de l'avant l'idée qu'une maîtrise accrue du contenu disciplinaire et qu'une connaissance approfondie des concepts et des savoirs historiques sont des éléments déterminants dans l'efficacité des stratégies pédagogiques. En d'autres mots, les enseignants qui présentaient un plus haut niveau d'expertise en histoire étaient ceux qui avaient tendance à questionner et faire réfléchir

davantage leurs élèves. Bien que nous ne sommes pas en mesure d'établir un lien indéniable entre le niveau de maîtrise des enseignants et l'efficacité de leurs pratiques pédagogiques, ces études nous obligent à prendre en considération les conceptions des enseignants à l'égard de la discipline, de son enseignement et des programmes de formation dans notre recherche.

Les conceptions des enseignants à l'égard de l'histoire et de ses finalités éducatives s'avèrent être des composantes à prendre en considération dans notre étude. Comme nous l'avons précédemment expliqué tout au long de ce chapitre, les changements existants entre ce qui doit être enseigné et ce qui est réellement enseigné par l'enseignant sont définis par un ensemble de relations entre l'enseignant – et son bagage identitaire – et son monde social, de même que les relations entre l'enseignant et l'objet épistémique. C'est donc en ce sens que nous avons élaboré un cadre de références en arrimant l'individu, son environnement social ainsi que les aspects épistémiques de l'objet d'étude.

Chapitre III - Méthodologie

Comme nous l'avons présenté dans les deux chapitres précédents, l'appropriation du programme d'HQC nécessite la mobilisation de plusieurs ressources internes et externes chez les enseignants, et ce, dans l'intention d'adapter leur pratique selon de nouvelles modalités curriculaires. Ainsi, plusieurs éléments sont à prendre en compte dans le rapport au savoir d'enseignants dans le processus de TDI du nouveau programme d'HQC. Ces éléments sont catégorisés selon les trois dimensions du rapport au savoir. Premièrement, la dimension identitaire, c'est-à-dire le rapport à soi-même dans lequel y sont inclus les composantes personnelles de l'enseignant, et exprimé sous la forme de « relation à » que l'objet de la relation soit épistémique (relation à [qqc]) ou social (relation à [qqn.]). Deuxièmement, la dimension épistémique, laquelle fait référence aux objets épistémiques impliqués dans le processus de TDI de l'enseignant. Par exemple, les spécificités disciplinaires associées à l'histoire en tant qu'objet épistémique de savoir en font partie. Ces spécificités sont d'abord épistémologiques, c'est-à-dire qu'elles renvoient aux fondements et à l'origine des savoirs, lesquels font de l'histoire une discipline dont les enjeux sont propres à elle-même. Ces spécificités sont ensuite praxéologiques – lesquelles découlent essentiellement de l'épistémologie de la discipline historique –, c'est-à-dire qu'elles concernent les *praxis* de l'enseignement de l'histoire et des outils d'apprentissage et d'évaluation, parce que l'objet de savoir s'insère dans un contexte d'utilisation qui est propre au milieu de l'enseignement. Troisièmement, la dimension sociale, laquelle s'explique par le rapport qu'entretient l'enseignant à l'égard des autres, cet autre étant à la fois humain et institutionnel. La dimension sociale concerne ainsi, par exemple, la

relation aux collègues et, plus largement, la relation à l'environnement professionnel. C'est notamment en fonction de ces trois dimensions, ainsi que les éléments qui y sont associés, que nous orienterons les choix méthodologiques présentés dans ce troisième chapitre. Ainsi, nous aborderons le devis de notre recherche, le recrutement de nos participants ainsi que le processus de collecte et d'analyse des données.

3.1 La recherche qualitative

De façon générale, le devis de recherche, c'est-à-dire « le cadre et l'ossature du plan de travail que le chercheur va mettre en place pour vérifier ses questions » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p.156) ou encore pour atteindre ses objectifs de recherche, se doit d'être en harmonie avec la posture du chercheur et la nature de son objet de recherche. Afin de nous donner les moyens nécessaires pour en atteindre nos objectifs de recherche, de décrire et de comprendre en profondeur le rapport d'enseignants à l'égard du programme d'HQC dans le contexte actuel de changement de programme, nous avons choisi de mener une recherche qualitative.

Il faut d'abord rappeler que nos objectifs de recherche s'inscrivent dans un devis qualitatif, notamment parce qu'ils font appel au vécu des participants en s'appuyant « sur leurs discours, leurs intentions (le pourquoi de l'action), les modalités de leurs actions et interactions (le comment de l'action) » (Dumez, 2013, p.12). Les données recueillies émanent donc du discours des enseignants d'histoire quant à leur vécu du phénomène à l'étude, en l'occurrence le processus de TDI du nouveau programme d'HQC. La recherche qualitative est caractérisée par l'attention particulière qu'elle porte au sens et à la complexité des phénomènes sociaux. Bien que très générale, cette

définition renvoie au souci premier de la recherche qualitative à comprendre, et donc à expliquer un phénomène social, par l'utilisation d'une démarche d'analyse dite compréhensive (Dumez, 2013).

De la collecte à l'analyse des données, la compréhension d'un phénomène social dans sa complexité est possible que si le chercheur adopte une attitude naturaliste (Denzin, 1989), c'est-à-dire qu'il doit considérer le phénomène comme une expérience vécue par les individus, et ce, « dans leur contexte naturel » (p.8, cité dans Nguyen-Duy et Luckerhoff, 2007) de production. Alors que les recherches positivistes aspirent à des objectifs tels que mesurer, corrélér, prévoir ou encore prédire un phénomène, la complexité d'un phénomène social – et des individus – ne peut être décrite et comprise qu'en respectant le contexte de production de l'action humaine, en s'intéressant autant à l'individu acteur du phénomène qu'au contexte qui l'entoure. Cette attitude naturaliste amène d'ailleurs le chercheur à accorder une grande importance « aux descriptions détaillées, holistiques et compréhensives » (Nguyen-Duy et Luckerhoff, 2007, p.8), lesquelles constituent les données de sa recherche. Pour en arriver à collecter ces données, le chercheur doit nécessairement procéder par induction plutôt que par déduction, c'est-à-dire qu'il doit « observer et décrire des tendances et tenter d'établir des interprétations qui pourraient s'appliquer à des cas semblables » (p.10). En plus de décrire le phénomène tel qu'il est vécu par les participants, le chercheur devra interpréter leur discours afin de donner un sens aux données recueillies et, ultimement, de mieux comprendre d'autres situations semblables.

Afin de mieux comprendre les moyens entrepris tout au long de notre recherche pour en arriver à la compréhension du phénomène étudié, les prochaines sections porteront essentiellement sur les étapes et les composantes méthodologiques, de la collecte à l'analyse de données.

3.2 La collecte de données

Le processus de collecte de données en recherche qualitative en est un dont le critère fondamental est celui de la cohérence (Gaudet et Robert, 2008). Le chercheur doit donc nécessairement assurer une certaine cohérence entre le devis de recherche et les outils de collecte et d'analyse des données, et ce, afin d'atteindre les objectifs et répondre à la question de recherche. Les sections précédentes nous ont permis d'expliquer le devis et les fondements de notre recherche, alors que cette section consistera à identifier, en cohérence avec les sections précédentes, les étapes de notre collecte de données. Avant de procéder à l'identification de ces étapes, rappelons au lecteur notre question de recherche : *Quel est le rapport au savoir des enseignants d'histoire au secondaire dans un contexte de transposition didactique interne d'un nouveau programme en histoire?*

De manière plus spécifique, cette question soulève deux objectifs spécifiques :

- Décrire les composantes des dimensions identitaire (rapport à soi), épistémique (rapport aux activités dans le monde et sur le monde) et sociale (rapport aux autres) ;
- Identifier les relations entre les composantes des dimensions identitaire (rapport à soi), épistémique (rapport aux activités dans le monde et sur le monde) et sociale (rapport aux autres) ;

Tout d'abord, il nous est possible d'établir une cohérence entre les objectifs « décrire », « identifier » et « comprendre » et le devis qualitatif de recherche notre recherche. Comme nous l'avons mentionné, la pertinence d'une recherche qualitative se trouve dans la description et la compréhension en profondeur d'un phénomène à l'étude (Dumez, 2013). L'atteinte de ces objectifs nous amène donc à définir la forme que prennent les données que nous allons collecter. Certes, la recherche qualitative s'intéresse aux données qui permettent de qualifier, en profondeur, le phénomène social à l'étude. Cependant, les données qualitatives qui nous permettent de qualifier un phénomène dans sa complexité peuvent se présenter sous plusieurs formes (visuelles, verbales, non verbales, écrites, etc.). Afin de collecter des données significatives pour répondre à notre question et à nos objectifs de recherche, nous devons nécessairement nous intéresser au phénomène tel que vécu, dans le passé, par les participants. Le vécu des participants à l'endroit d'un phénomène passé nous est d'ailleurs accessible par l'entremise du langage, outil permettant l'intelligibilité du vécu sous la forme du discours.

Puisque nous nous intéressons à décrire et comprendre le rapport au savoir d'enseignants d'histoire à l'égard du phénomène, les données que nous avons collectées concernent essentiellement l'expérience telle qu'elle est – a été – vécue les participants. Or, l'accès au vécu subjectif des participants n'est intelligible que par le langage (Ambroise, 2001). C'est donc pour cette raison que nous avons choisi de collecter des données à partir du discours des enseignants d'histoire. Le discours des participants sur leur vécu nous permettra donc d'accéder à des « pratiques individuelles et collectives, à des habitudes, à des trajectoires, à des processus et à des dynamiques,

à des raisonnements, à des valeurs, à des opinions et à des raisonnements » (Gaudet et Robert, 2018, p.95). Alors que notre recherche s'intéresse au rapport au savoir d'enseignants d'histoire dans un contexte de TDI du nouveau programme d'HQC, l'accès à ces informations est central pour en arriver à une description et une compréhension de ce rapport. Afin d'y avoir accès, le chercheur doit se doter d'outils de collecte de données qui rendra possible l'émergence des données verbales permettant d'offrir du matériel qui nous permettra de répondre à notre question et d'atteindre nos objectifs de recherche. Dans le but d'assurer la cohérence entre le type de données recueillies et les moyens pour y arriver, l'entretien nous apparaît comme l'outil de collecte le plus susceptible d'atteindre ces objectifs. La prochaine section concernera donc le choix de l'entretien, et plus précisément l'entretien individuel semi-directif, comme outil de collecte des données priorisé pour notre recherche.

3.2.1 L'entretien individuel semi-directif

Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'accès au discours sur le vécu des enseignants d'histoire à l'égard du phénomène sous sera accessible à l'aide de l'entretien. La définition du concept d'entretien tel qu'il sera employé dans notre recherche est en cohérence avec notre posture et le devis de notre recherche ; qu'on le définisse comme un outil ou un processus social, il existe plusieurs définitions et formes d'entretien (Gaudet et Robert, 2018). Somme toute, il revient au chercheur d'adapter ses entretiens en fonction des besoins de sa population (*idem.*) tout en poursuivant l'objet premier, c'est-à-dire d'extraire du matériel susceptible d'atteindre ses objectifs et de répondre à sa question de recherche.

Afin d'assurer, d'une part la cohérence entre l'outil de collecte, nos objectifs et notre question de recherche, d'autre part l'établissement d'un contexte facilitant la production de matériel se rapprochant le plus possible de la réalité de l'enseignant, nous définissons l'entretien comme étant à la fois un outil et un processus social permettant d'établir les bases d'une relation communicationnelle égalitaire entre le chercheur et le participant¹⁸. Nous définissons donc l'entretien comme un outil, parce qu'il nous permet d'extraire le matériel de recherche en fonction des objectifs ; nous le définissons également comme un processus social, parce qu'il prend la forme d'une conversation entre le chercheur et le participant, afin de favoriser l'adaptabilité des questions et de limiter les barrières (conceptuelles, langagières, hiérarchiques, etc.) qui peuvent exister entre le locuteur et l'allocutaire (Mucchielli, 1995). Ainsi, l'établissement de ces bases communicationnelles permet notamment au chercheur d'adapter notre approche en fonction des besoins et des caractéristiques du participant, de placer le participant dans une situation dans laquelle il se sentira à l'aise de répondre en toute honnêteté aux questions du chercheur tout en gardant un certain contrôle sur les thèmes abordés durant l'entretien.

Cette définition que nous avons donnée à l'entretien nous amène à aborder la forme que prendra celui-ci. Ainsi, nous avons favorisé l'entretien individuel, c'est-à-dire un entretien dans lequel seuls le chercheur et le participant sont invités à communiquer. Le choix de procéder par entretien individuel se justifie notamment parce que nous nous intéressons au discours sur le vécu de chaque enseignant à l'égard de leur

¹⁸ Cette définition de l'entretien est inspirée de la typologie des définitions des entretiens de recherche et des rôles du chercheur présentée dans l'ouvrage de Godin et Robert (2018, p.96).

expérience rétrospective à l'endroit du phénomène. Or, l'intention ici n'est pas d'amener les participants à réfléchir sur le vécu et les expériences des autres enseignants, mais plutôt à verbaliser dans quelle mesure l'expérience individuelle s'inscrit dans un contexte à la fois social et singulier. L'entretien individuel nous permet donc de centrer le discours sur l'individu et son expérience singulière du phénomène social.

La définition « d'entretien » que nous avons suggéré nous incite également à préciser le type d'entretien individuel toujours dans l'intention d'arrimer l'atteinte de nos objectifs de recherche et l'établissement des bases communicationnelles facilitantes. Rappelons d'abord que notre objet d'étude, par la nature du phénomène et de l'angle avec lequel nous l'abordons, implique la prise en compte des interactions humaines dans un contexte social de production. Par conséquent, le type d'entretien doit nécessairement prendre en compte l'hétérogénéité des caractéristiques humaines et la diversité des expériences individuelles. Bien conscients de cette réalité, les thèmes abordés doivent tout de même respecter un certain cadre, lequel émane des assises conceptuelles que nous avons identifiées et décrites dans le chapitre 2 de ce mémoire. Par souci de considération à la fois de nos objectifs de recherche et de la diversité des expériences individuelles, nous avons décidé de mener des entretiens individuels semi-directifs¹⁹. Ce type d'entretien, expliquent Gaudet et Robert (2018), se situe entre l'entretien dirigé et l'entretien non dirigé, entre autres parce que « le guide d'entretien

¹⁹ La dénomination de ce type d'entretien diffère selon les auteurs ; Savoie-Zajc (2009), Gaudet et Robert (2018) parlent d'entretien semi-dirigé alors que Legrand (1993) parle plutôt d'un entretien se situant dans une semi-directivité. Nous entendons ces deux concepts comme étant synonymes et prioriserons l'emploi du terme d'entretien semi-directif dans notre recherche.

prend la forme d'une consigne de départ générale à laquelle on ajoute une courte liste de thèmes établis au préalable, qu'on se garde en réserve et qu'on veut couvrir dans chaque entretien » (p.100). Ainsi, l'utilisation d'entretiens individuels semi-directifs nous permet d'aborder en profondeur les thématiques spécifiques à notre objet de recherche sans pour autant menotter le participant à des questions trop fermées ou des sujets qui ne font partie de son vécu, et à travers lesquels il lui serait impossible de faire part, librement, de son expérience vécue du phénomène. Dès lors, il nous sera possible, « à la fois préciser la consigne de départ [...] et par la suite, laisser galoper le discours de son interlocuteur » (Bertaux, 1988, p.19). Les thématiques abordées lors des entretiens individuels semi-directifs se rapportent aux éléments qui constituent les trois dimensions (individuelle, épistémique et sociale) du rapport au savoir de l'enseignant d'histoire dans un processus de TDI du nouveau programme d'HQC. Somme toute, et parce que les composantes du rapport au savoir d'un individu n'ont pas la même importance pour tous, il nous semble nécessaire d'aborder avec les enseignants chacune des trois dimensions de manière plus globalisante, en identifiant quelques questions d'introduction aux dimensions, pour ensuite enchérir sur les aspects plus spécifiques qui ressortent des éléments de réponse. Bien que nous ayons identifié, dans notre canevas d'entretien²⁰, certaines questions plus précises, il nous a semblé important de maintenir un certain niveau d'induction lors de la collecte de données, de sorte à ne pas « forcer » le discours des participants.

²⁰ Le canevas d'entretien se trouve en annexe VII.

Comme nous l'avons précisé dans la section 3.1, il importe que le chercheur qui aspire à faire de la recherche qualitative adopte une attitude naturaliste, c'est-à-dire qu'il considère, tout au long de son processus de collecte de données, l'expérience vécue par les individus et « dans leur contexte naturel » (p.8, cité dans Nguyen-Duy et Luckerhoff, 2007) de production. Cependant, le caractère rétroactif de notre objet d'étude ne nous permet pas de mener à terme les entretiens en prenant compte du moment de production du phénomène. Le principal défi relève donc de notre capacité à situer le participant, à travers nos questions, dans le temps en l'amenant à formuler un discours sur les expériences vécues dans le passé (Bertaux, 2003, cité dans Burrick, 2010). Afin de faciliter la capacité de représentation des événements passés des participants, nous avons pris soin de toujours conserver le contexte de l'objet de questionnement, notamment en complémentant avec les mots « au moment du changement de programme ». Cette façon de faire renvoie à ce que Vermersch (1994) appelle un guidage, c'est-à-dire d'intervenir en formulant « des relances qui cherchent à influencer l'intention de verbalisation de l'interviewé » (p.156). L'auteur rappelle d'ailleurs que pour que le guidage ne vienne pas biaiser le discours du participant, cette technique doit être faite de sorte à « aider le sujet à se rapprocher de lui-même, au sens d'être plus précisément en relation avec le vécu de son expérience passée » (p.157). De cette façon, nous avons été en mesure de guider l'entretien de manière à ce que les questions, et conséquemment le discours du participant, portent sur le phénomène à l'étude « dans un contexte naturel » de production.

3.2.2 Déroulement des entretiens

En ce qui concerne le lieu de déroulement des entretiens, nous avons laissé ce choix à la discrétion des participants, et ce, afin que ceux-ci se sentent dans un environnement qui soit confortable à l'ouverture à l'autre. Vermersch (1994) nous rappelle ainsi que « les conditions de la situation d'échange jouent un rôle implicite important » (p.107) et qu'il importe que le chercheur en prenne conscience. En laissant le choix de l'endroit – ainsi que du moment – de l'entretien, nous avons permis à l'enseignant d'établir les conditions qu'il considère les meilleures dans cette situation.

Plus concrètement, 6 des 7 entretiens se sont déroulés dans une salle de classe, alors que l'autre entretien s'est déroulé dans un café. Tous les entretiens se sont déroulés en présentiel. La durée des entretiens, initialement établie entre 45 et 75 minutes, a été respectée. Bien que nous ayons, dans l'invitation formelle ainsi que dans le formulaire de consentement, établi une durée fixe, le temps réel que nous avons passé varie en fonction de l'offre de chacun des participants et de notre préoccupation à traiter en profondeur chacun des aspects du phénomène.

Lors de ces entretiens, nous avons abordé chacune des composantes que nous avons identifiées pour les dimensions identitaire, épistémique et sociale du rapport au savoir des participants dans le contexte de TDI du nouveau programme d'HQC. Les questions que nous avons posées étaient formulées de sorte à aborder de manière générale la question du changement de programme, et ce, afin que les réponses des participants concernent les trois dimensions du rapport au savoir. Ces trois dimensions n'ont pas été explicitement nommés pendant l'entretien. L'idée n'était pas de demander au participant qu'il nous identifie les facteurs à chacune des dimensions, cela relève de

notre rôle en tant que chercheur. Nous devons nous assurer que le participant couvre chacune de ces trois dimensions en le questionnant, d'abord sur la façon dont il a vécu le changement de programme, ensuite en approfondissant certains éléments qu'il a soulevé. Bien que nous ayons préalablement identifié des questions, lesquelles ayant été construites à partir des écrits sur les facteurs influençant le processus de changement de curriculum, nous avons donc décidé de poser une première question globalisante pour ensuite rebondir sur certains éléments que le participant a soulevé dans sa réponse. De cette façon, nous nous assurons d'aborder directement l'objet de recherche, en l'occurrence le changement de programme, ainsi que d'aborder les éléments qui auront été explicitement nommés par le participant. Nous avons également formulé des questions plus spécifiques, lesquelles découlent des facteurs identifiés par les auteurs mentionnés dans la problématique ainsi que dans notre cadre de référence. Par exemple, il a été question *du degré d'appréciation de l'ancien programme*, notamment parce que nous avions préalablement identifié que le besoin perçu du changement par les acteurs (Roegiers, 1997, cité dans Paquay, 2007) était un des facteurs d'influence d'appropriation d'un nouveau curriculum (besoin de changement qui sera classifié comme composante de la dimension identitaire).

Les entretiens étaient enregistrés au moyen d'un enregistreur intégré au téléphone portable du chercheur, lequel est protégé par un code d'identification que seul lui connaît. Les enregistrements audios ont ensuite été téléchargés sur l'ordinateur portable du chercheur, encore une fois protégé par un code d'identification personnel que seul lui connaît. Le contenu des enregistrements audios a ensuite été retranscrit en verbatim dans le but de faciliter le processus d'analyse des données.

3.2.3 Échantillonnage

La préoccupation première de notre recherche est directement liée au devis de la recherche qualitative, c'est-à-dire de décrire et comprendre en profondeur un phénomène social. Or, la pertinence de notre recherche ne s'appuie pas sur la représentativité de nos résultats, mais bien sur une généralisation théorique. Cette généralisation théorique s'explique par « le principe de transférabilité » des résultats ; l'idée est de développer, de manière conceptuelle, un cadre qui permettrait d'interpréter d'autres situations similaires et applicables à d'autres populations (Gaudet et Robert, 2018). Ces mêmes auteurs soutiennent ainsi que pour s'assurer de la transférabilité de nos résultats, il faut d'abord que l'échantillon nous permette d'atteindre ce principe. Pour ce faire, il nous faut établir une stratégie d'échantillonnage pour en arriver à sélectionner des participants qui « peuvent nous aider à comprendre notre objectif de recherche [...] dans la cohérence du projet » (Gaudet et Robert, 2018, p.147). Cet échantillonnage se fait également avec l'intention de générer des résultats qui respecteront des critères de comparabilité, notamment en sélectionnant des participants dont certaines caractéristiques sont communes. Les caractéristiques communes émanent ainsi de la population ciblée par le phénomène étudié et définissent les critères d'inclusion de nos participants.

Afin de respecter les critères de transférabilité et de comparabilité dans notre échantillon, nous avons décidé de procéder à un échantillonnage intentionnel, c'est-à-dire que nous avons choisi des participants – qui répondent d'abord aux critères d'inclusion – selon leur capacité à nous informer sur le phénomène à l'étude. Or, nous

avons sélectionné des participants qui démontrent un certain intérêt et une connaissance suffisante de l'objet de la recherche, c'est-à-dire que nos participants devaient avoir vécu le changement de programme ; il fallait que ceux-ci aient enseigné l'ancien programme d'HÉC ainsi que le nouveau programme. Nous avons également choisi des participants dont certaines de leurs caractéristiques nous permettent de comparer les expériences singulières de sorte à en arriver à une « saturation théorique », c'est-à-dire lorsque l'information offerte par l'entremise du vécu des participants ne débouche plus vers de nouvelles catégories analytiques (Gaudet et Robert, 2018). Nous y reviendrons dans la section sur l'analyse des résultats.

La diversification des profils des participants est un critère fondamental d'un échantillon valide pour la recherche qualitative, parce qu'elle permet au chercheur d'assurer que les résultats ne se limitent pas simplement à un groupe social aux caractéristiques individuelles et environnementales homogènes. Assurer une diversification des profils au sein de son échantillon permet d'atteindre des critères de comparabilité entre les expériences singulières et de transférabilité des résultats théoriques auprès d'une population vivant un phénomène similaire. Par exemple, il aurait été invalide de choisir un échantillon constitué seulement d'hommes d'un même milieu, issus d'une même école et ayant reçu le même genre de formation. Cette diversification permet notamment de considérer la diversité des expériences individuelles ainsi que l'hétérogénéité des caractéristiques humaines et sociales des participants.

Dans le cadre de notre recherche, les critères de diversification renvoient notamment aux différentes composantes des trois dimensions du rapport au savoir identifiées dans notre cadre de référence. De plus, nous nous sommes également assuré que les participants ne proviennent pas tous du même milieu ; tous pratiquent dans des écoles différentes, certains en milieu privé, d'autres en milieu public. Ainsi, nous nous sommes assurés que chacun des profils des participants soit diversifié en s'informant, préalablement, sur le participant lors de l'établissement du contact initial avec ce dernier. Ayant identifié un premier participant, celui-ci nous a référé à un autre, auprès duquel nous avons procédé encore une fois à un contact initial nous permettant de nous assurer du respect des critères de diversification. Cette stratégie d'échantillonnage renvoie à un échantillonnage de type « boule de neige », c'est-à-dire qu'elle « s'appuie sur les recommandations des sujets de départ pour générer d'autres participants » (Johnston et Sabin, 2010). Les motifs qui justifient cette stratégie s'expliquent surtout par la difficulté que nous avions à recruter des participants pouvant nous informer en profondeur sur le phénomène à l'étude. Afin de limiter les biais potentiels associés à ce type d'échantillonnage, et donc d'assurer sa validité, nous avons pris soin de « baliser théoriquement et conceptuellement » (Savoie-Zajc, 2007, p.100) le processus de sélection des participants, notamment en nous assurant que chaque participant réponde aux critères d'inclusion tout en respectant un difficile équilibre avec le principe de diversification des sujets.

3.2.4 Population

Puisque notre objet de recherche concerne le rapport au savoir d'enseignants d'histoire du secondaire dans un processus de TDI du nouveau programme d'HQC, la population

ciblée est celle des enseignants d'histoire de deuxième cycle du secondaire (secondaire 3 et 4). En effet, le changement de programme concerne les programmes de secondaire 3 et 4, alors nous voulions avoir accès au vécu d'enseignants concernés par ce changement. Certains critères d'inclusion devaient nécessairement être remplis afin d'être éligible à participer à notre recherche. Or, et parce que notre recherche s'intéresse à un processus de changement – c'est-à-dire du passage d'un état A à un état B dans le temps – les participants devaient, d'une part avoir déjà enseigné l'ancien programme d'HÉC, d'autre part enseigner actuellement le nouveau programme d'HQC. Au total, nous avons mené des entretiens auprès de 7 participants, lesquels répondaient tous aux critères d'inclusion. Comme mentionné précédemment, nous nous sommes également assuré que les participants aient des profils diversifiés, entre autres par leur genre, leur milieu de pratique de même que leur formation.

3.3 L'analyse des données

Avant d'aborder la section sur l'analyse des données, il est important de rappeler les objectifs poursuivis par la présente recherche afin de mieux comprendre les choix méthodologiques qui ont guidé cette étape de notre recherche. Ainsi, notre recherche a pour intention de décrire et comprendre le rapport au savoir d'enseignants d'histoire du secondaire dans leur processus de TDI du nouveau programme d'HQC. S'inscrivant dans une démarche compréhensive de la recherche qualitative, notre étude nous amène à interpréter le discours sur le vécu des participants. Par ailleurs, toute analyse qualitative s'envisage « comme une représentation et une transposition consciente, délibérée et rigoureuse du système ‘soi-monde-autrui’ [...] lesquelles s'efforcent de faire surgir le sens en rendant compréhensible » (Paillé et Mucchielli, 2016, p.37).

Cette quête de compréhension du sens est possible parce que, préalablement, un travail descriptif a été fait par le chercheur en prenant compte des faits tels que verbalisés par les participants dont leur contexte spécifique de production a été préservé. Ce travail descriptif, nous permettant ainsi de saisir de sens de chacune des informations sur le vécu des participants, contribue à l'atteinte de notre deuxième objectif, c'est-à-dire de comprendre le phénomène dans son contexte général de production. Cette compréhension générale du phénomène sera rendue possible au moment où nous comparerons, entre elles, le sens que nous accordons à chacune des informations contextualisées sur le vécu des participants. Ainsi, l'atteinte de nos objectifs de recherche implique une analyse en deux temps des données : une description contextualisante des informations sur le vécu des participants (analyse verticale) suivie d'une compréhension globale du phénomène par la mise en relation des informations telles qu'elles ont été contextualisées à travers le travail descriptif (analyse horizontale).

3.3.1 L'analyse verticale

Premièrement, nous avons fait une description du rapport au savoir des enseignants interviewés dans leur processus de TDI du nouveau programme d'HQC dans le contexte d'appropriation d'un nouveau programme en histoire nationale au secondaire. Cette description, construite par le chercheur à partir du vécu des participants, s'inscrit dans un processus plus large de contextualisation ; l'analyse verticale des données.

L'analyse verticale s'opérationnalise par un premier regard global du chercheur à l'endroit de ses données afin d'en extraire un sens contextualisé (Gaudet et Robert,

2018). Car un savoir décontextualisé, nous expliquent Paillé et Mucchielli (2016), ne fait pas de sens. Pour qu'il devienne « pertinent », il faut que le contexte général du phénomène soit d'abord découpé en plusieurs unités de sens, que les informations présentes dans le discours sur le vécu des participants soient fragmentées et ensuite regroupées selon ces unités de sens qui, dans leur ensemble, constitueront « l'environnement global dans lequel sont immergés les acteurs » (p.54).

C'est par ce processus que le chercheur sera en mesure de donner du sens à ses données ; et c'est par une description contextualisée des informations se rattachant à chacune de ces unités de sens qu'il lui sera possible de comprendre le phénomène dans sa globalité. Gaudet et Robert (2018) définissent cette première étape de l'analyse verticale comme étant la condensation sémantique, c'est-à-dire « l'opération par laquelle le chercheur réduit le matériel en fonction des différents sens qu'il prend à la lumière de sa question de recherche » (p.144). Pour assurer une condensation sémantique significative et pertinente pour la suite de notre analyse de données, il faut d'abord lire plusieurs fois les données pour en identifier des codes sémantiques, lesquelles renvoient au sens accordé – en lien avec notre question et nos objectifs de recherche – à certains passages du verbatim des entretiens. Ces codes sémantiques émergent, d'abord des théories identifiées dans notre cadre de référence, ensuite des nouvelles expressions de sens émergeant tout au long du processus d'analyse verticale. Le processus d'analyse des données qualitatives s'inscrit donc dans un processus itératif de la construction du savoir, c'est-à-dire que le savoir est construit par plusieurs aller-retour constants entre la théorie et les données (Gaudet et Robert, 2018). Dans le cadre de la présente recherche, nous avons donc catégorisé l'information selon les

codes sémantiques dont deux listes (initiale et finale) exhaustives se trouvent aux annexes I et II de ce mémoire.

Une fois les codes sémantiques identifiés, il est nécessaire que le chercheur rassemble les fragments du verbatim de l'entretien se rapportant à chacun de ces codes sémantiques. Par la suite, il doit en extraire le sens global, l'idée générale, qui ressort de chacun de ces regroupements de l'information. Or, il sera possible d'interpréter, en portant une « attention flottante » (Gaudet et Robert, 2018, p.144), le sens global qui émerge des données, et ce, pour chacune de ces unités de sens. Nous avons donc pris soin de regrouper les données en fonction du sens que nous leur avons attribué pour ensuite être en mesure d'en faire émerger une interprétation plus globale nous permettant de comprendre le phénomène vécu par chacun des participants.

Ainsi, le processus d'analyse verticale de notre recherche prend en compte deux critères fondamentaux de la condensation afin d'assurer la validité des résultats. En effet, comme nous l'indiquent Gaudet et Robert (2018), les codes sémantiques, auxquels y est liée l'information, doivent permettre la description du phénomène et non pas l'évaluation. Par exemple, le code *relation au matériel didactique* [DID-O] renvoie à un phénomène qui a émergé des entretiens et qui décrit *la relation qu'entretient l'enseignant à l'égard de l'intérêt, de l'importance, de la pertinence, de la légitimité, des fonctions et du rôle que ce dernier attribue au matériel didactique utilisé pour enseigner la discipline (manuel, cahier d'exercices, cartes, tableaux, etc.)*. Aussi, afin d'assurer la rigueur de cette première étape de l'analyse, ces mêmes auteurs soutiennent que les codes sémantiques doivent être préalablement définis, et ce, afin

d'assurer une compréhension claire et cohérente tant pour le chercheur que pour le lecteur.

3.3.2 L'analyse horizontale

Une fois le travail d'identification des codes sémantiques et la condensation des données s'y rattachant, nous avons procédé à un deuxième niveau d'analyse : l'analyse horizontale. Cette analyse « consiste à comparer et à différencier les unités de sens présentes ou absentes des différents documents » (Gaudet et Robert, 2018, p.145), notamment en faisant ressortir les conditions d'apparition d'un phénomène afin de fournir des éléments de réponse à notre question. Cette étape est centrale, parce qu'elle nous permet de comprendre en profondeur la complexité des éléments qui composent le phénomène à l'étude, en établissant et en expliquant les liens entre les expériences des participants. Dans la présente recherche, l'analyse horizontale nous permettra ainsi de comparer, par exemple, les relations du rapport au savoir d'Hubert, Sarah et William²¹ afin d'en faire ressortir les éléments de similitudes ou de différences qui, dès lors, nous permettront de mieux comprendre le rôle de ces relations dans leur rapport au savoir au sein d'un processus de TDI du nouveau programme d'HQC. Cette comparaison nous est d'ailleurs possible en comparant les schémas conceptuels de chacun de nos participants, schémas dans lesquels les « relation à » sont, d'abord mises en tension entre elles, ensuite confrontées aux autres « relation à » des autres participants. De cette façon, nous serons en mesure de faire ressortir les éléments de

²¹ Afin d'anonymiser l'identité des participants, les noms utilisés dans ce mémoire sont fictifs.

similitude et de différence, lesquels seront représentés par l'entremise d'un schéma type des rapports au savoir de nos participants.

Comme nous le rappellent Gaudet et Robert (2018), une telle comparaison entre les conditions d'existence d'un phénomène pour tel ou tel participant est possible en raison du critère de diversification de notre échantillon. Ainsi, comparer ces conditions entre participants dont les profils diffèrent permet de rendre compte des spécificités associées à chacun des éléments qui composent le phénomène à l'étude. Dans le cadre de notre recherche, une analyse horizontale entre les relations qui composent le rapport au savoir d'enseignants d'histoire dans le processus de TDI du nouveau programme d'HQC nous permettra de mieux saisir leurs conditions d'existence, et conséquemment d'expliquer leur processus d'appropriation d'un nouveau programme en histoire nationale. Ce deuxième niveau d'analyse nous permettra de compléter notre interprétation, pour ainsi avoir une compréhension théorisée du phénomène.

3.3.3 L'analyse théorisante

L'analyse théorisante telle qu'elle est définie par Gaudet et Robert (2018) constitue une forme de validation théorique en faisant ressortir les éléments de nouveauté qui n'auraient pas été soulevés dans la problématique et le cadre de référence de la recherche. Ainsi, l'analyse théorisante « consiste en une conceptualisation d'ordre supérieur fondée sur un va-et-vient constant entre les résultats des deux premières strates de l'analyse et la revue de la littérature scientifique » (p.149). Ainsi, l'analyse théorisante nous permet de générer une conceptualisation de nos constats, et ce, afin

d'en assurer la transférabilité, c'est-à-dire la capacité à généraliser de manière théorique les résultats de notre recherche à d'autres phénomènes similaires.

En faisant des retours continuels entre les éléments de la théorie et nos résultats de recherche, nous serons en mesure de confirmer ou d'infirmer certaines prémisses dès lors proposées par notre cadre de référence. Nous porterons ainsi un regard réflexif sur la théorie de la transposition didactique interne et la façon dont celle du rapport au savoir s'articule avec elle tout en prenant soin d'appuyer nos propos sur les résultats de notre recherche et ceux des recherches provenant d'autres chercheurs. Cette analyse théorique prendra donc l'allure d'une discussion sur les résultats, laquelle sera détaillée davantage dans le cinquième chapitre prévu à cet effet.

Chapitre IV – Résultats de la recherche

Comme nous l'avons présenté dans les chapitres précédents, l'étude du rapport au savoir d'enseignants d'histoire dans un processus de TDI du programme d'HQC nous permettra de mieux comprendre les éléments qui influencent sur la façon dont les enseignants peuvent s'approprier un nouveau programme en histoire nationale. Puisqu'il nous est impossible d'opérationnaliser, à elle seule, la théorie de la transposition didactique, son arrimage avec la théorie du rapport au savoir nous a procuré les balises manquantes afin de compléter notre cadre de référence. Le processus de TDI est central dans l'appropriation et l'enseignement d'un programme, car tel que le soutient Legardez (2004), l'autonomie professionnelle de l'enseignant l'amène à faire, au-delà des sanctions ministérielles, « ses propres choix pédagogiques », autonomie professionnelle qui est « caractéristique de la transposition didactique interne » (p.22). Ainsi, les choix pédagogiques que l'enseignant portera en vue de l'enseignement d'un programme passent d'abord par un « processus de légitimation » pour justifier ses choix. Ce processus de légitimation implique donc la participation de facteurs à la fois « internes », c'est-à-dire les facteurs qui prennent source du psychisme de l'individu, à la fois « externes », c'est-à-dire les facteurs qui appartiennent à l'environnement social et aux spécificités épistémologiques des objets épistémiques. La dualité « interne-externe » de la provenance des facteurs influençant le processus de légitimation de l'enseignant nous amène à concevoir le processus de TDI comme étant d'abord et avant tout une question de rapport au savoir, ce dernier étant composé d'un ensemble de « relation à » ; relation à [qqc] (objet épistémique tangible et intangible) et relation à [qqn.] (objet social humain et institutionnel). À cet

égard, Paun (2006) souligne que « l'analyse des transpositions didactiques fait partie d'un domaine plus ample concernant le rapport du savoir des enseignants » (p.13), rapport qui est caractérisé « par de nombreuses variables²² » (p.9) et qui « peut s'analyser à la fois comme une spécification et une généralisation de la question de la transposition didactique » (Legardez, 2004, p.25).

Afin d'en arriver, d'abord à l'identification de ces facteurs, ensuite à l'établissement de liens explicatifs entre ceux-ci, il nous a fallu nous entretenir avec des enseignants d'histoire au deuxième cycle du secondaire qui ont vécu ce processus de changement de programme. Puisque les facteurs d'influence s'expliquent « par rapport à ce que l'enseignant peut appréhender de la demande sociale, par rapport aux savoirs savants et aux pratiques sociales de références et [...] en fonction de ce qu'il se représente » (Legardez, 2004, p.24), nous avons orienté notre questionnement en fonction des trois dimensions (identitaire, épistémique et sociale) du rapport au savoir, et ce, toujours en rebondissant sur les objets (épistémiques et sociaux) de relation que nous amenait l'enseignant. De cette façon, nous avons été en mesure de conserver l'authenticité des réponses en imprégnant nos questions des spécificités du contexte de production du phénomène.

Le présent chapitre a pour intention de présenter au lecteur les résultats de notre recherche. Nous présenterons une explication du rapport au savoir de chacun de nos

²² Puisque le concept de « variable » est souvent associé aux devis de la recherche quantitative, nous utiliserons, dans ce mémoire, le concept de « facteur ».

participants. Nous terminerons enfin avec une discussion sur les résultats tout en faisant ressortir leur contribution heuristique et sociale.

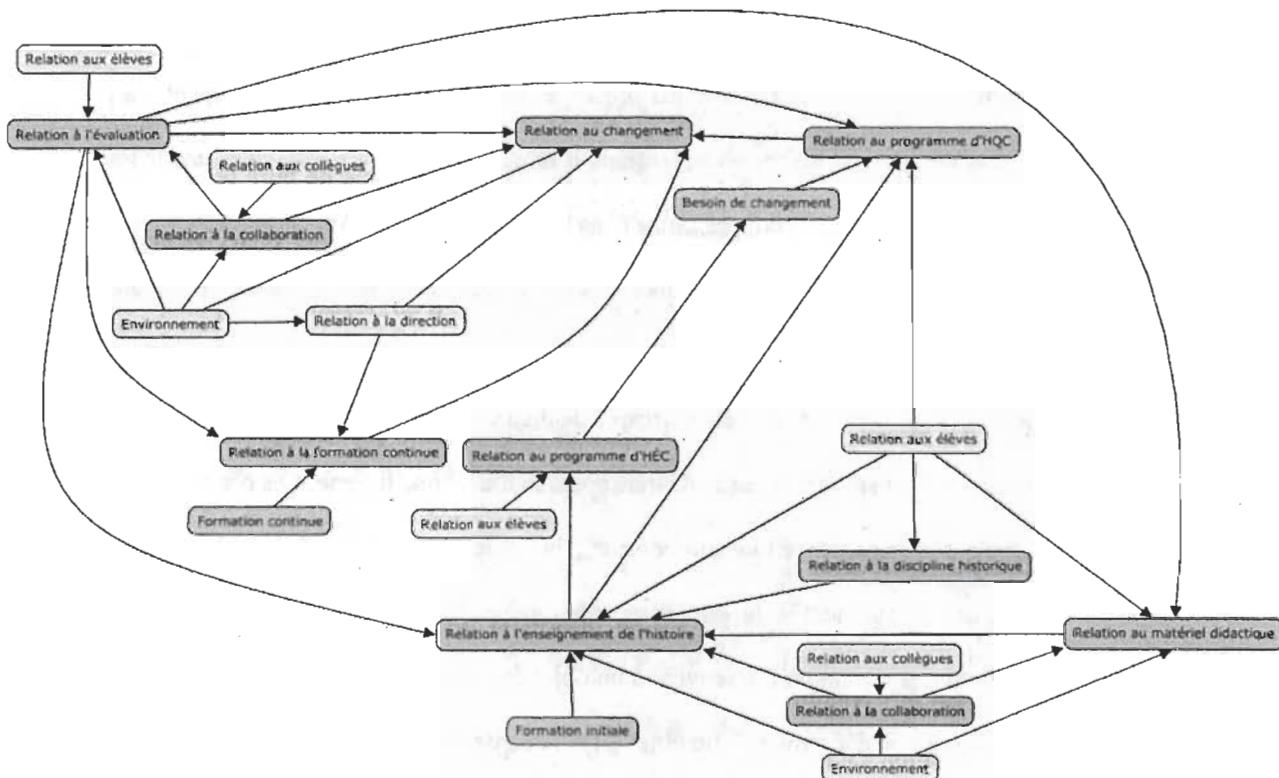
4.1 Présentation des résultats

Tout au long de cette section, nous présenterons, pour chacun des participants, les résultats de notre recherche avec lesquels il nous a été possible de faire ressortir les constats généraux qui seront présentés dans la section suivante. Ainsi, pour chacun des participants, nous présentons d'abord, sous forme d'un réseau conceptuel, une représentation iconographique de leur rapport au savoir. Les concepts qui composent chacun des réseaux conceptuels correspondent aux facteurs que nous avons identifiés comme influant sur le processus de transposition didactique interne. Ces concepts sont également représentés selon une couleur ; la couleur bleue signifie que le concept appartient uniquement à la dimension identitaire du participant ; la couleur rose signifie que la « relation à » renvoie à un objet épistémique ; la couleur verte signifie que la « relation à » renvoie à un objet ou à un contexte social.

Ces concepts sont également reliés par une flèche afin d'exprimer la façon dont ceux-ci interagissent entre eux, la direction de cette flèche indiquant la relation « [facteur influenceur] → [facteur influencé] ». Par la suite, nous présenterons textuellement ce que représentent ces différentes relations en prenant soin d'expliquer, à l'aide d'extraits du verbatim de l'entretien, ce qui nous amène à établir de telles relations. De cette façon, il sera possible pour le lecteur d'identifier ces facteurs ainsi que de comprendre les liens entre ceux-ci, lesquels nous permettent d'expliquer le rapport au savoir des participants.

4.1.1 Premier participant : Hubert

Figure 4 : Schéma conceptuel des relations qui composent le rapport au savoir d'Hubert.



Comme nous l'avons mentionné dans les premières lignes de ce chapitre, le point d'arrivée à chaque réseau conceptuel du rapport au savoir est celui du rapport au changement. Pour cette raison, et par souci d'uniformité dans la présentation des sept réseaux, nous utiliserons le concept de « relation au changement » comme concept de départ pour notre analyse. Il est donc possible d'observer que la relation au changement est directement influencée par sept relations : une relation à la collaboration, une relation à l'évaluation, une relation à l'environnement, une relation à la direction, une relation à la formation continue, une relation aux élèves ainsi qu'une relation au programme d'HQC.

4.1.1.1 Relation au changement

Lorsqu'il est question de comprendre la relation au changement d'Hubert, une partie de l'explication se trouve dans la relation à la collaboration. En effet, ce dernier soutient que le processus de changement de programme est une « très grosse tâche », entre autres parce qu'elle permet de « se mettre en collaboration avec d'autres enseignants pour trouver et choisir les meilleures méthodes ».

Il nous est également possible d'expliquer la relation au changement par la relation à l'environnement professionnel du participant, laquelle renvoie à tous les éléments qui font partie de la situation de l'individu et qui ne relèvent pas directement de soi, d'autrui ou d'une activité dans le monde et sur le monde. En ce sens, Hubert nous a confié ne disposer que de peu de temps pour faire face au changement, entre autres parce que l'hétérogénéité de sa tâche limite son temps d'implication dans le changement. Hubert considère que « c'est une réalité dans notre école [...] tout le monde enseigne trois cours au minimum en univers social [...] donc on n'a pas de temps ni de formation adéquate ».

Cette référence à la formation nous amène à considérer la relation à la formation continue comme étant un autre facteur directement impliqué dans la relation au changement de notre participant. C'est ainsi qu'Hubert soutient que « si on veut répondre aux besoins de l'École, si on veut répondre aux besoins ministériels, on n'a pas le choix d'avoir cette formation continue », surtout dans le contexte actuel de changement de programme d'histoire. Ce dernier ajoute donc que pour lui « la

formation est nécessaire, essentielle, inévitable en histoire de secondaire 3 et 4 [...] considérant qu'on a changé complètement d'idéologie derrière le programme ». Cependant, notre participant nous a avoué que même s'il participe aux activités de formation, il n'est pas facile pour lui d'y prendre part, notamment parce que la direction « est négativement absente ». Cela nous indique donc que la relation à la direction, c'est-à-dire la relation qu'entretient un Hubert à l'égard des intérêts, du rôle, des capacités et des incapacités que ce dernier attribue aux membres du comité directorial, est un facteur qui influence sa relation à la formation continue.

Dans le même ordre d'idées, il nous a été possible d'identifier la relation à la direction comme étant un facteur qui agit sur la relation au changement, notamment parce que notre participant nous a mentionné que dans son milieu, « il nous manque une direction, c'est notre problème ». Cette absence d'un soutien de la part de la direction a pour effet d'avoir « un impact négatif sur tout le reste », notamment parce que c'est « elle qui va dégager, nous soutenir, nous envoyer en congrès, dégager les enseignants [...] parce que c'est dans son rôle de direction » de participer au processus de changement.

La relation qu'entretient Hubert à l'égard du changement s'explique en partie par sa relation à l'évaluation, alors que ce dernier nous a confié devoir participer à « une refonte complète du matériel scolaire [...] réfléchie adéquatement pour se rendre à notre but ultime qui est la passation de l'examen ministérielle ». Ainsi, la façon dont Hubert interagira avec le changement comme activité dans le monde et sur le monde implique une relation au rôle, aux fonctions, aux modalités et aux finalités de

l'évaluation (formative, sommative et ministériel), c'est-à-dire de voir l'évaluation comme étant une finalité à laquelle le changement doit répondre. Cependant, d'autres facteurs agissent sur le rapport qu'il entretient à l'égard de l'évaluation. Nous y reviendrons dans la section 4.1.1.2.

Conséquemment, le changement de programme implique la prise en considération du nouveau programme, en l'occurrence le programme d'HQC. Ainsi, la relation qu'entretient Hubert à l'endroit du changement est influencée par sa relation au programme d'HQC, c'est-à-dire la façon dont il interagit avec le rôle, les fondements, les modalités et les finalités du programme d'HQC et ses composantes (contenu disciplinaire, compétences disciplinaires, etc.). Notamment, parce qu'il considère « qu'on a changé complètement d'idéologie », ce qui a pour effet de s'inscrire dans une « refonte complète du matériel scolaire ». Les raisons qui expliquent sa relation au programme d'HQC sont pourtant nombreuses. Il en sera question dans la section 4.1.1.3.

4.1.1.2 Relation à l'évaluation

Comme nous l'avons souligné en 4.1.1.1, la relation qu'entretient Hubert à l'endroit de l'évaluation agit sur sa relation au changement. Cependant, cette relation à l'évaluation est à son tour influencée par plusieurs autres relations. D'abord, une relation à l'environnement professionnel, notamment parce que dans son milieu, « tous les élèves doivent avoir les mêmes évaluations ». Ainsi, la relation qu'il entretient à l'endroit de l'environnement professionnel a pour effet de concevoir des évaluations

qui répondent à des facteurs externes, en l'occurrence aux règles institutionnelles qui encadrent son environnement de travail.

La relation à l'évaluation est aussi influencée par une relation à la collaboration, puisqu'il considère que c'est la collaboration entre les membres de l'équipe-école qui permet de créer des évaluations qui sont en adéquation avec le programme d'HQC. Cependant, les moments de concertation entre les enseignants ne servent pas à l'élaboration de nouvelles évaluations et que les décisions prises lors de ces rencontres « ne sont pas nécessairement mises en pratique par tous les enseignants ». Cette relation à la collaboration provient surtout de sa relation aux collègues, laquelle est caractérisée par le fait qu'Hubert définit ses collègues comme étant des enseignants d'expérience et qui adoptent un « enseignement de l'histoire de type traditionnel », n'ayant « pas la même vision de l'école » et peu réceptifs au changement. Cette même relation à la collaboration est influencée par la relation qu'entretient notre participant à l'endroit de son environnement. Cela s'explique notamment par le fait que, puisque « malheureusement, l'école nous oblige à avoir les mêmes évaluations, mais qu'il n'y a que très peu de discussion » et qu'il qualifie son milieu de « traditionnel », Hubert ne sent « totalement pris » d'utiliser des évaluations qui ne s'agencent pas avec sa vision de l'évaluation en histoire.

Enfin, la relation qu'entretien notre participant à l'endroit de l'évaluation prend source de sa relation aux élèves, laquelle s'exprime essentiellement par un souci de faire réussir l'élève à l'examen. « Ultimement, c'est l'examen ministériel qui compte [...] [et que] notre but ultime c'est sa passation de l'examen ministériel ». En ce sens,

Hubert considère d'abord et avant tout l'évaluation comme étant quelque chose que l'élève doit réussir.

4.1.1.3 Relation au programme d'HQC

Nous avons précédemment fait référence au changement d'idéologie observé par Hubert, lequel était caractéristique de sa relation avec le programme d'HQC et qui explique, en partie, sa relation au changement. Ce changement d'idéologie observé par Hubert fait référence à l'ancien programme, soit celui d'HÉC. De fait, la relation qu'entretient notre participant à l'endroit du programme d'HQC renvoie à sa relation avec le programme d'HÉC, relation qui est exprimée par un la présence – ou l'absence – d'un besoin de changement. Par exemple, lorsque le participant nous indique que la formule thématique du programme d'HÉC, même si elle était « bien réfléchie, en pratique [...] pour moi, ça ne marchait pas », ce dernier est en train de nous exprimer un besoin de changement à l'égard d'une particularité de ce programme. Ainsi, lorsqu'il souligne que la formule chronologique du programme d'HQC vient combler cette lacune, on comprend que la relation de notre participant à l'endroit du programme d'HQC est partiellement influencée par sa relation avec l'ancien programme d'HÉC, relation qui est partiellement caractérisée par un besoin de changement quant à sa formule thématique. Il est également possible de constater que la relation qu'entretient notre participant à l'endroit de l'ancien programme d'HÉC est partiellement définie par sa relation à l'enseignement de l'histoire qui, pour lui, doit inclure l'enseignement simultané des dimensions d'un évènement historique « parce qu'un évènement ne s'enseigne pas seulement au niveau économique, il va avoir des répercussions sociales, économiques, politiques, etc., et c'est difficile ». Enfin, la relation au programme

d'HÉC est également teintée d'une relation aux élèves, entre autres lorsque Hubert nous mentionne que ce qu'il « aimait moins [de ce programme], c'est que l'élève [...] essaie de se retrouver à travers les thématiques, il est tout mélangé et là il se désengage ».

La relation qu'entretient Hubert à l'endroit du programme d'HQC est aussi influencée par sa relation à l'évaluation, alors que ce dernier considère que même si « l'élève peut s'en sortir [à l'examen du ministère] sans nécessairement avoir vu les faits historiques », il se sent « pris parce que le contenu est imposant ». Pour pallier cette difficulté, Hubert s'assure que « l'élève soit au moins capable de se débrouiller avec les documents qu'il a devant lui », c'est-à-dire que malgré qu'il n'ait pas le temps d'enseigner tout le contenu historique, il consacre un temps important à enseigner à ses élèves comment lire et interpréter des documents de source première, et ce, « pour se rendre à notre but ultime qui est la passation de l'examen ministériel ».

La relation qu'entretient Hubert à l'égard du programme d'HQC est influencée par sa relation aux élèves à l'égard de leurs intérêts, de leur rôle, de leurs capacités et incapacités que ce dernier leur attribue. Par exemple, le participant renvoie souvent aux élèves lorsqu'il soulève les éléments du programme avec lesquels il est en adéquation ; c'est d'ailleurs le cas lorsque Hubert soutient que la formule uniquement chronologique du programme d'HQC « facilite la compréhension de l'élève, ce qui rend ma job plus simple ». Cette relation aux élèves nous permet également de comprendre certaines insatisfactions caractéristiques de sa relation au programme d'HQC, notamment lorsqu'il explique que l'élève « qui a perdu une période

chronologique dans le temps ne va jamais être capable de la reprendre [...] parce qu'il y a trop de contenu historique à apprendre ».

Nous avons également soulevé que la relation au programme d'HQC est teintée de la relation qu'entretient notre participant à l'égard du rôle, des fondements, des modalités et des finalités de la discipline (scientifique et scolaire) historique. Ainsi, Hubert nous a mentionné que l'idéologie derrière le programme d'HQC, plus particulièrement la prépondérance accordée aux connaissances historiques au détriment du développement des compétences qui « n'a pas assez de place dans le programme », « entre en choc avec ma propre vision de l'histoire ». Pour lui, l'enseignement de l'histoire devrait permettre aux élèves de « mettre en pratique un comportement, un travail qui ressemble plus à celui d'un historien qui va s'informer, se questionner [et de] faire des recherches ». Donc, la quantité de connaissances prescrites au programme d'HQC l'oblige à passer plus de temps à enseigner des savoirs déclaratifs qu'à développer des compétences disciplinaires, ce qui entre en contradiction avec la relation qu'il entretient avec la discipline historique.

Cette relation au programme d'HQC est également caractérisée par une influence de sa relation à l'enseignement de l'histoire, laquelle renvoie au rôle, aux fondements, aux modalités et aux finalités de l'enseignement de l'histoire comme activité dans le monde et sur le monde. Ainsi, la relation qu'entretient Hubert à l'égard de l'enseignement de l'histoire ne correspond pas avec le nouveau programme d'HQC, alors qu'il considère que le transfert des connaissances « n'a pas assez de place dans le programme d'HQC » et que pour lui, l'enseignement de l'histoire devrait permettre

de « créer le citoyen de demain » par l’entremise de ce transfert de connaissances. Par ailleurs, Hubert considère que, dans le programme d’HQC, « les contenus historiques sont tellement importants », qu’un enseignant qui enseigne l’histoire de façon traditionnelle « peut facilement utiliser ça comme excuse », façon d’enseigner l’histoire qui ne cadre pas avec la façon de faire de notre participant. Cependant, la relation à l’environnement professionnelle, à la collaboration, à la discipline historique, à l’évaluation, au matériel didactique, aux élèves de même que la formation initiale sont des concepts qui viennent eux aussi influencer la relation qu’entretient Hubert à l’égard de l’enseignement de l’histoire. Nous développerons sur cette idée dans la section 4.1.1.4.

4.1.1.4 Relation à l’enseignement de l’histoire

Même si elle n’a pas une influence directe sur la relation d’Hubert face au changement, sa relation à l’enseignement de l’histoire s’identifie comme un des facteurs de sa relation au programme d’HQC, qui lui est un facteur qui influence directement sa relation au changement. L’analyse des différentes « relations à » qui composent sa relation à l’enseignement de l’histoire nous permettra de mieux comprendre une facette de sa relation au programme d’HQC et, conséquemment, une partie de sa relation au changement.

D’abord, la relation à l’enseignement de l’histoire de notre participant s’explique par sa relation à la discipline historique. Comme nous l’avons souligné dans la section précédente, Hubert soutient que l’enseignement de l’histoire devrait permettre aux élèves de « mettre en pratique un comportement, un travail qui ressemble plus à celui

d'un historien qui va s'informer, se questionner [et de] faire des recherches ». Ainsi, quand nous l'avons questionné sur la façon dont il se représente la discipline historique, ce dernier nous a affirmé que « l'histoire, c'est une interprétation » et que pour lui, enseigner l'histoire sert à développer, chez l'élève, « sa capacité à faire lui-même l'interprétation de l'histoire ». Sa relation à l'enseignement de l'histoire est aussi influencée par la formation initiale en enseignement de l'univers social au secondaire. Bien qu'il considère impossible qu'à elle seule, la formation initiale puisse offrir « tout ce qu'il faut pour enseigner le programme d'histoire de [secondaire] 3 et 4 », Hubert soutient que sa formation initiale lui a permis d'acquérir certains savoirs déclaratifs nécessaires à l'enseignement.

Nous avons également identifié la relation aux élèves comme étant un facteur qui influence la relation à l'enseignement de l'histoire de notre participant. En effet, Hubert soutient que de rendre un contenu accessible pour l'élève émane de son rôle en tant qu'enseignant, et que le choix de certaines stratégies d'enseignement découle partiellement du fait que les élèves « restent vraiment intéressés à ça, ils aiment ça et trouve ça le fun ». En ce sens, Hubert soutient même qu'il est important, à travers son enseignement, que « l'élève ait une bonne relation avec l'histoire, car après ça, il va s'y intéresser pour le reste de sa vie ».

La relation qu'entretient Hubert à l'égard de l'enseignement de l'histoire est aussi influencée par sa relation à l'évaluation, dans la mesure où il considère que son enseignement est « réfléchi adéquatement pour se rendre à notre but ultime qui est la passation de l'examen ministériel ». Par ailleurs, Hubert nous a même confié avoir

analysé plusieurs examens ministériels des années précédentes afin de savoir si ceux-ci avaient pour objectif de « demander juste des faits historiques ou de demander juste des interprétations de document ».

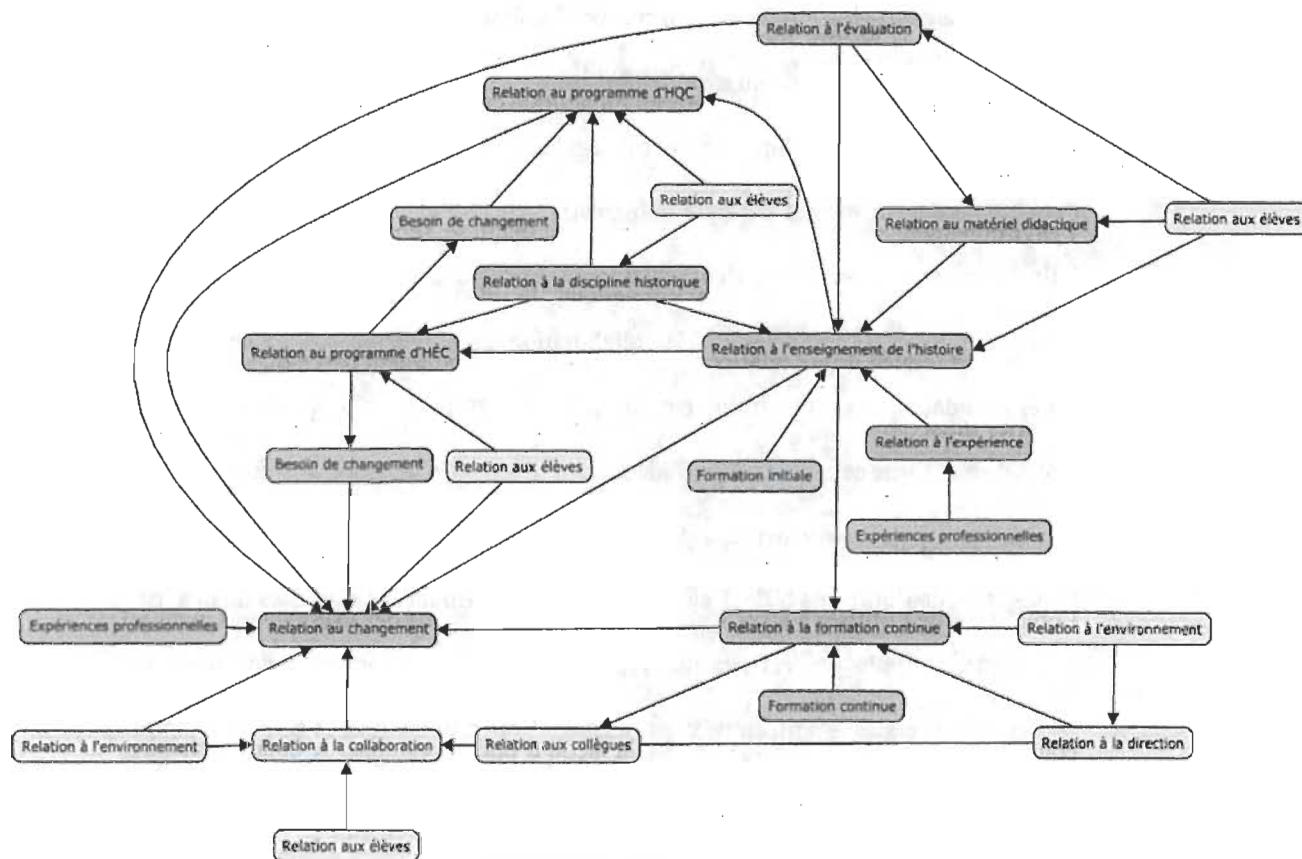
Nous avons également été en mesure de constater que la relation à l'enseignement de l'histoire était influencée par la relation à l'environnement ainsi que la relation à la collaboration. Comme nous l'avons expliqué précédemment en 4.1.1.2, la relation qu'entretient Hubert à l'endroit de la collaboration est caractérisée par une relation à l'environnement de même qu'une relation aux collègues. Ainsi, la relation aux collègues est quant à elle définie par une représentation d'enseignants qui adoptent un « enseignement de l'histoire de type traditionnel », n'ayant « pas la même vision de l'école » que lui et qui sont peu réceptifs au changement. Lorsque vient le temps de prendre des décisions au sein de l'équipe-école, lesquelles influenceront en partie les stratégies d'apprentissages déployées tout au long de l'année, Hubert sent que certains collègues « ne veulent pas, mais clairement pas changer » ce qui « amène énormément de travail » de préparation parce qu'il doit travailler seul. De plus, et puisque « malheureusement, l'école nous oblige à avoir les mêmes évaluations, mais qu'il n'y a que très peu de discussion », Hubert ne sent « totalement prise » d'utiliser des évaluations qui ne s'agencent pas avec sa vision de l'évaluation en histoire et, conséquemment, d'utiliser des stratégies d'enseignement afin de préparer l'élève à ce genre d'évaluation.

Enfin, il a été possible de faire ressortir des propos de notre participant l'influence de la relation au matériel didactique sur sa relation à l'enseignement de l'histoire. En effet,

Hubert « trouve ça ridicule » la place que prend le manuel dans son enseignement. Non pas par choix, mais plutôt par mesure institutionnelle, Hubert est obligé « d'utiliser à 80% » le manuel, ce qui a pour effet de le coincer « dans un cadre que je n'ai pas choisi » et qui vient « brimer mon autonomie professionnelle ». Il est donc possible de remarquer qu'ici, la relation au matériel didactique certes vient influencer la relation à l'enseignement de l'histoire, mais est également influencée par la relation à l'environnement à travers laquelle notre participant se sent coincé. En plus d'être influencée par une relation à l'environnement, la relation au matériel didactique est d'autre part teintée d'une relation à la collaboration, notamment parce que le choix du matériel didactique est déterminé par ses collègues et qu'il « n'a pas vraiment mon mot à dire ». Dans ce même ordre d'idées, la relation à l'évaluation s'avère elle aussi agir sur la relation au matériel didactique, alors que notre participant soutient que l'obligation de l'utiliser à 80%, l'élève s'habitue à la formule des exercices du matériel didactique, formule qui est aussitôt reproduite pour les évaluations par souci de conserver une certaine uniformité dans la façon d'opérationnaliser le cours d'histoire. La relation au matériel didactique est aussi imbriquée d'une relation aux élèves, entre autres lorsqu'il soutient qu'un enseignement fondé sur le manuel didactique « amène une répétition [...] négative pour l'élève » et qui n'apporte « rien pour le motiver ». L'addition de ces relations qui caractérisent la relation au matériel didactique a, chez Hubert, l'effet de le restreindre « dans un cadre que je n'ai pas choisi » et qui « brime mon autonomie professionnelle ».

4.1.2 Deuxième participante : Béatrice

Figure 5 : Schéma conceptuel des relations qui composent le rapport au savoir de Béatrice.



L'analyse du rapport au savoir de Béatrice nous permet de constater que le point d'arrivée est également celui de la relation au changement. Comme ce fut le cas du précédent participant, les facteurs d'influence de la relation au changement sont nombreux : relation à l'évaluation, à l'enseignement de l'histoire, à la formation continue, à la collaboration, à l'environnement, aux élèves, de même que les expériences professionnelles, la relation au programme d'HÉC (exprimée, encore une fois, par un besoin de changement) et la relation au programme d'HQC. Les prochaines

lignes nous permettrons de mieux mettre en lumière les raisons pour lesquelles ces relations sont liées.

4.1.2.1 Relation au changement

Tout d'abord, il est possible de constater que la relation au changement est influencée par la relation qu'entretient Béatrice à l'endroit de l'évaluation. En effet, cette dernière souligne que « puisqu'on a un nouveau programme, donc on a une nouvelle épreuve ministérielle » qu'il faut prendre en considération, bien que « notre objectif n'est pas uniquement de les faire réussir l'examen de fin d'année ». Ainsi, lorsqu'il est question de la relation à l'examen ministériel, il est aussi question de « préparer les jeunes à ça », donc une influence considérable de la relation aux élèves sur la relation à l'évaluation. Béatrice nous a aussi confié que depuis qu'elle a pris connaissance du nouveau programme, « on en parle beaucoup, on l'a en tête, on l'a étudié comme il le faut » l'examen ministériel. Ainsi, la relation à l'examen constitue un facteur que notre participante considère dans la relation qu'elle entretient à l'endroit du changement.

Ensuite, l'enseignement de l'histoire est une composante qui influe sur la relation de notre participante à l'endroit du changement. Par exemple, cette dernière nous mentionne que la principale difficulté rencontrée lors du changement de programme de 2006 est celle de l'approche thématique qui, selon la participante, « allait vraiment à l'encontre d'une façon de faire qui était bien ancrée », soit l'approche chronologique. Bien que cet exemple caractérise un changement survenu il y a un peu plus d'une dizaine d'années, il nous est possible de constater que la façon dont Béatrice aborde l'intérêt, l'importance, la pertinence, la légitimité ou encore le rôle qu'elle attribue au

changement comme activité dans le monde et sur le monde s'explique en partie par la façon dont elle aborde le rôle, les fondements, les modalités et les finalités de l'enseignement de l'histoire. De surcroit, Béatrice soutient qu'elle « ne s'y est jamais complètement fait non plus à cette approche-là ».

Cette relation à l'enseignement de l'histoire nous amène à aborder la relation au programme d'HÉC par l'entremise d'un besoin de changement. Ainsi, les changements apportés par le nouveau programme d'HQC sont, selon Béatrice, plus facilement praticable que ceux engendrés en 2006 avec le programme d'HÉC. Ces changements ont simplifié le travail de Béatrice, notamment parce que le programme d'HQC est venu « régler une bonne partie des irritants qu'il y avait avec l'ancien programme [d'HÉC] ». Une partie de ces « irritants » consiste en l'approche thématique du programme d'HÉC qui, selon elle, « entrait en collision avec une façon de faire qu'on avait depuis longtemps ». Ce besoin de changement, d'abord causé par l'insatisfaction de Béatrice à l'endroit du programme d'HÉC, caractérise certes sa relation au nouveau programme (que nous aborderons plus loin), mais surtout sa relation au changement, notamment lorsqu'elle nous affirme qu'à « ce niveau-là [de l'approche chronologique du nouveau programme d'HQC], la transition s'est faite plus en douceur par rapport à l'ancien programme d'HÉC ». Il est donc possible d'identifier un besoin de changement émergent de la relation qu'entretient notre participante avec l'ancien programme d'HÉC. Nous élaborerons sur les facteurs qui agissent sur la relation au programme d'HÉC dans la section 4.1.2.3.

Cette relation fait d'ailleurs référence à un autre aspect qui influence la relation au changement de Béatrice, en l'occurrence la relation au programme d'HQC. En référence à sa relation au programme d'HÉC, notre participante soutient que le processus d'appropriation a été beaucoup plus facile avec le programme d'HQC qu'il l'a été avec le programme d'HÉC, et ce, principalement au niveau de la structure du programme. Passant ainsi d'une approche thématique à une approche chronologique, Béatrice soutient qu'« à ce niveau-là, la transition s'est quand même faite plus en douceur par rapport à l'ancien programme [...] ça pas été une coupure radicale ». On peut donc comprendre que la relation au changement s'explique en partie par sa relation avec la structure du nouveau programme qui, dans son cas, a facilité son processus d'appropriation d'un nouveau programme.

Béatrice nous a également mentionnée que ses expériences professionnelles – outre celles qui découlent directement de ses obligations enseignantes – l'ont beaucoup aidé à mieux comprendre le processus d'élaboration d'un nouveau programme d'histoire. Cependant, notre participante nous a confié que la meilleure façon de s'approprier le nouveau programme d'HQC est d'y aller « par essais et erreurs ». Ainsi, on comprend que la relation au changement est en partie caractérisée par les expériences professionnelles, tant à l'extérieur des pratiques en classe qu'à l'intérieur des tâches enseignantes.

Il nous a été possible d'identifier la relation aux élèves comme étant un facteur d'influence pour la relation au changement. Ainsi, Béatrice nous informe que l'approche thématique « n'était pas une évidence pour les jeunes » et que le

changement de programme a été quelque chose de « bien reçu » non seulement « par les enseignants, mais aussi par les jeunes ».

La relation à l'environnement, c'est-à-dire tous les éléments qui font partie de la situation de l'individu et qui ne relève pas directement de soi, d'autrui ou d'une activité dans le monde et sur le monde, est également un facteur qui influence la relation au changement de notre participant. Béatrice bénéficie donc d'une situation qui lui permet de mieux affronter le changement de programme ; comptant une seule matière à sa tâche d'enseignement, celle-ci « trouve que c'est un avantage, parce que tu as le temps de t'ajuster » pour les prochains cours. Pour elle, le fait d'enseigner un seul programme l'amène à maîtriser plus rapidement les savoirs historiques qui y sont prescrits, et ce, « tout en étant très à l'affût de ce que les élèves comprennent [et] ne comprennent pas », ce qui renvoie encore une fois à la relation aux élèves. Sa situation monodisciplinaire lui permet donc de se consacrer à l'enseignement d'un seul programme, et ainsi, facilite son appropriation.

Sa relation à l'environnement n'est pas seulement caractérisée par sa situation contractuelle, mais aussi par la relation qu'elle entretient à l'endroit de la collaboration comme activité dans le monde et sur le monde. Béatrice soutient que le travail collaboratif entre les enseignants est présent dans son milieu, ce qui lui semble être « très positif » pour faire face au changement. Ce moment de collaboration est surtout utilisé pour la préparation des notes de cours, des outils didactiques et des évaluations afin de répondre aux exigences du nouveau programme. Béatrice se considère « chanceuse de faire partie d'une équipe comme celle-là », entre autres parce que cette

collégialité lui permet de réduire le temps de préparation. En sommes, Béatrice entrevoit les moments de collégialité comme étant « fructueux et productifs ». Cette relation à la collaboration est à son tour caractérisée par une relation à l'environnement, aux collègues, à la direction ainsi qu'aux élèves.

Premièrement, par une relation à l'environnement professionnel parce que la direction a accordé aux enseignants « le droit à un peu de temps de libération [...] pour se retrouver entre nous, pour travailler » sur le nouveau programme. Ce temps de libération accordé par la direction facilite ainsi les moments de collaboration entre les enseignants. À cet égard, Béatrice estime avoir « eu un appui et les ressources nécessaires pour mettre en place » le nouveau programme, situation qui a pour effet d'influencer en partie la relation qu'elle entretient à l'endroit des intérêts, du rôle, des capacités et des incapacités que ce dernier attribue auprès des membres qui constituent le comité de direction de l'établissement scolaire. Ainsi, Béatrice s'est montrée « assez satisfaite de ce que la direction nous a proposé pour mettre en place le nouveau programme d'HQC », niveau de satisfaction qui renvoie à une relation à la direction.

Deuxièmement, la relation qu'entretient Béatrice à l'endroit de la collaboration est influencée par une relation aux collègues, relation qui est définie par sa façon d'attribuer les intérêts, le rôle, les capacités et les incapacités auprès de ses collègues directs (au sein de l'école) ou indirects (au sein d'autres écoles). En ce sens, Béatrice se considère « chanceuse de faire partie d'une équipe comme celle-là » composée de « collègues d'histoire [...] fort compétents ». Ainsi, Béatrice « n'ose jamais embarquer dans une critique [négative] du travail de l'autre », ce qui l'amène à partager son

matériel et à « travailler à livre ouvert ». La relation qu'entretient notre participante à l'endroit de ses collègues agit ainsi sur sa relation à l'endroit de la collaboration.

Troisièmement, la relation qu'entretient Béatrice à l'endroit de la collaboration s'explique en partie par sa relation à l'égard des intérêts, du rôle, des capacités et des incapacités qu'elle attribue à ses élèves. Pour elle, les moments de collaboration permettent d'uniformiser les planifications, les notes de cours, les évaluations, etc. de sorte à ce que tous les élèves, indépendamment du style d'enseignement de ses collègues, reçoivent la même formation. En ce sens, notre participante soutient qu'« un élève qui m'a comme enseignant ou qui a ma collègue, [...] au même moment dans l'année, il va faire les mêmes évaluations, il va recevoir les mêmes notes de cours ». Il nous est donc possible de constater que l'élève joue un rôle à considérer dans le déroulement des activités de collaboration avec ses collègues enseignants.

Enfin, la relation qu'entretient Béatrice à l'endroit du changement est partiellement caractérisée par sa relation à la formation continue, c'est-à-dire la façon dont elle attribue l'intérêt, l'importance, la pertinence, la légitimité et le rôle à la formation continue comme activité dans le monde et sur le monde. Par exemple, la participante nous a indiqué que les activités de formation continue sont des occasions qui lui permettent de « voir ce qu'il y a de nouveau », occasions qui sont nécessaires afin de ne pas tomber dans une « espèce de routine où [...] on ne remet pas en question nos façons de faire ». Cette relation à la formation continue est définie comme telle, entre autres par ses expériences dans les activités de formation continue, les relations qu'elle entretient à l'endroit de l'enseignement de l'histoire, de son environnement

professionnel ainsi que de sa direction. D'abord, par la relation à l'enseignement de l'histoire, essentiellement parce que la formation continue lui permet, sans pour autant que son « enseignement s'en trouve complètement révolutionnée », de « modifier une ou deux petites choses [...] et je trouve ça positif ». Ensuite, dans ses expériences d'activités de formation continue, alors qu'elle soutient que lorsqu'elle « revient après un congrès en se disant “Ah! C'est le fun!” », cela lui « redonne souvent un petit boost » et la motive à s'engager dans d'autres activités de formation continue. Aussi par une relation à son environnement professionnel, alors qu'elle nous a confié que « la participation des enseignants à des colloques, à des congrès » est quelque chose qui est « assez valorisé, qui fait partie des mœurs » de son école. Enfin, par une relation à la direction qui s'explique notamment par la mise en place, par le comité de direction, d'un comité permettant d'assurer « une rotation dans la participation de ces congrès-là » afin que tous les enseignants aient la chance d'y participer. Cette relation à la formation continue est d'ailleurs une composante – la seule composante que nous avons pu identifier – qui agit sur la relation qu'entretient Béatrice à l'endroit de ses collègues, alors que ce qu'elle considère comme étant « déplorable, c'est que j'ai des collègues qui n'assistent jamais à ces formations-là ».

Parmi les facteurs que nous avons identifiés comme étant influenceurs de la relation au changement, plusieurs d'entre eux subissent à leur tour une influence qui, indirectement, deviennent des facteurs qui influencent la relation au changement de Béatrice. Conséquemment, nous aborderons plus amplement la relation à l'enseignement de l'histoire, la relation au programme d'HQC et la relation au programme d'HÉC.

4.1.2.2 Relation à l'enseignement de l'histoire

Comme nous l'avions souligné ci-haut, la relation qu'entretient Béatrice à l'endroit de l'enseignement de l'histoire est un des concepts que nous avons identifiés comme influençant la relation au changement. Cette relation à l'enseignement de l'histoire est, elle aussi, en partie expliquée par d'autres relations ; une relation à la discipline historique, à l'évaluation au matériel didactique, à l'expérience, aux élèves, de même que la formation initiale reçue.

Nous avons identifié la relation à la discipline historique comme une des composantes d'influence de la relation à l'enseignement de l'histoire, notamment parce que Béatrice, lorsque questionnée sur ce sujet, nous a mentionné que les finalités de l'histoire portaient autour de deux principaux objectifs. D'abord, notre participante mentionne qu'afin d'« avoir une compréhension du monde actuel, une connaissance de l'histoire est essentielle ». Elle nous a aussi fait part du fait que cette meilleure connaissance de l'histoire « permet d'appréhender le présent et former des citoyens plus éclairés ». Ensuite, Béatrice souligne que l'histoire « amène une curiosité, une satisfaction personnelle et une culture générale qui n'est pas à négliger ». C'est d'ailleurs pour en arriver à l'atteinte de ces deux finalités de l'histoire que Béatrice définit son enseignement de la discipline ; « j'essaie, dans mon enseignement, d'atteindre ces deux objectifs-là ». On peut alors comprendre que la relation qu'entretient notre participante à l'endroit de l'enseignement de l'histoire est influencée par ces deux finalités qui caractérisent sa relation à la discipline historique.

La relation qu'entretient Béatrice à l'endroit de l'enseignement de l'histoire est également influencée par sa relation à l'évaluation. Même si notre participante n'a pas « l'impression d'enseigner pour l'examen », celle-ci est consciente qu'il « ne faut pas faire comme s'il n'existe pas ». Ainsi, la façon dont Béatrice attribue le rôle, les fondements, les modalités et les finalités à l'enseignement de l'histoire comme activité dans le monde et sur le monde nécessite la considération des rôles, fondements, modalités et finalités qu'elle attribue à l'endroit de l'évaluation.

Les expériences professionnelles viennent elles aussi influencer la relation de notre participante à l'endroit de sa relation à l'expérience, qui elle vient influencer son rapport à l'enseignement de l'histoire, notamment lorsqu'elle affirme qu'« il y a juste l'expérience pour t'apprendre ça », en référence aux stratégies pédagogiques « qui marchent et qui ne marchent pas ». La formation initiale vient elle aussi influencer la relation qu'entretient Béatrice à l'égard de l'enseignement de l'histoire, alors qu'elle soutient que « quand, toute ta vie, tu as étudié l'histoire de manière chronologique, c'est sûr que tu es plus à l'aise d'enseigner comme ça ».

Il nous a aussi été possible d'identifier la relation aux élèves comme étant un facteur d'influence sur la relation à l'enseignement de l'histoire. Pour notre participante, il est important que son enseignement de l'histoire « prépare les jeunes pour qu'ils aient une meilleure compréhension du monde actuel, mais en même temps, qu'ils aient le plaisir d'apprendre, la curiosité intellectuelle, l'appropriation de leur culture et de leur histoire ». De surcroit, Béatrice nous a confié qu'il y avait certaines thématiques qui étaient plus difficiles à enseigner que d'autres auprès des élèves, notamment parce qu'elle a «

l'impression d'être loin de leur réalité quand je leur explique et réexplique l'ultramontanisme ». Ainsi, une partie de la relation qu'entretient Béatrice à l'endroit de l'enseignement de l'histoire provient des intérêts, du rôle, des capacités et des incapacités qu'elle attribue auprès de ses élèves.

Enfin, nous avons pu identifier la relation au matériel didactique comme dernier facteur influençant la relation à l'enseignement de l'histoire. En effet, Béatrice nous a mentionné qu'« il n'y a presque pas une période où je ne référence pas au manuel ». La relation qu'entretient Béatrice à l'endroit du matériel didactique s'explique entre autres par sa relation à l'évaluation, surtout lorsqu'elle affirme que « les types d'examens que les maisons d'édition ont mis au point sont beaucoup en lien avec le type de question que les élèves vont retrouver en fin d'année ». Cette relation s'explique aussi par une relation aux élèves, alors qu'elle soutient apprécier le matériel didactique qui a été choisi parce que « le niveau du texte dans le manuel, je trouve, est adapté aux jeunes ». Enfin, la relation qu'entretient Béatrice à l'endroit du matériel didactique s'explique également par sa relation au programme d'HQC, puisqu'elle considère que le manuel « est complet et il touche à tous les aspects du programme ». Encore une fois, les facteurs qui influencent la relation au programme d'HQC sont nombreux ; il en sera question dans la section 4.1.2.4.

4.1.2.3 Relation au programme d'HÉC

Questionnée sur la relation au changement, il nous a été possible d'identifier la relation au programme d'HÉC – par l'intermédiaire d'un besoin de changement – comme étant un des facteurs qui influence la relation au changement. La relation qu'entretient

Béatrice à l'endroit du programme d'HÉC est quant à elle caractérisée par sa relation aux élèves, sa relation à l'enseignement de l'histoire ainsi qu'à la discipline historique.

D'abord, il nous est possible d'identifier la relation à la discipline historique comme étant un facteur influençant la relation au programme d'HÉC. En effet, Béatrice nous précise qu'elle a eu « de la difficulté personnellement à m'adapter à ce programme-là », et ce, principalement parce que l'approche thématique « qu'on nous demandait d'adopter était difficile, était complexe ». L'approche thématique n'est d'ailleurs pas celle à laquelle Béatrice est habituée lorsqu'il est question de la discipline historique ; pour elle, l'histoire est d'abord et avant tout chronologique. Cette même relation à la discipline historique est influencée par la relation qu'entretient notre participante à l'endroit des élèves. Ainsi, Béatrice nous a précisé que certaines périodes historiques étaient plus complexes que d'autres pour les élèves ; « ce n'est pas simple de faire comprendre, à des jeunes de cet âge-là, le nationalisme canadien, le nationalisme canadien-français et l'impérialisme ». On peut alors comprendre que la façon dont Béatrice attribue le rôle, les fondements, les modalités et les finalités de la discipline (scientifique et scolaire) historique s'explique en partie par sa relation à l'égard des intérêts, du rôle, des capacités et des incapacités qu'elle attribue à ses élèves.

Nous avons également constaté que la relation qu'entretient Béatrice au programme d'HÉC est partiellement influencée par sa relation à l'enseignement de l'histoire. En effet, celle-ci nous a confié qu'une des principales difficultés de travailler avec le programme d'HÉC résidait dans la planification des cours selon l'approche thématique : « quand on préparait des cours avec l'ancien programme il y avait

toujours cette difficulté de la thématique ». Pour elle, il était difficile de planifier, sur le long terme, une série de cours dans lesquels elle devait traiter d'une période historique allant « des Autochtones à la Révolution tranquille ».

Enfin, la relation qu'entretient notre participante à l'endroit de ses élèves agit sur sa relation au programme d'HÉC, alors qu'elle justifie partiellement sa relation avec le programme d'HÉC par le fait qu'elle considère qu' « avec notre ancien programme d'HÉC, je voyais clairement une désaffection des élèves envers l'histoire ». De plus, et en parallèle avec l'approche thématique du programme d'HÉC, cette dernière nous a avoué que, bien qu'elle ait trouvé l'idée intéressante, elle considère que « pour un cours universitaire, ça pourrait être très pertinent comme approche, alors que tu as des gens qui ont déjà des bases solides en histoires », alors que pour « des jeunes qui en sont à leur premier cours d'histoire du Québec et du Canada, moi je pense que ce n'était pas adapté ».

4.1.2.4 Relation au programme d'HQC

Bien que la relation au changement ne soit pas, dans le cas de Béatrice, directement influencée par la relation au programme d'HQC, celle-ci s'avère être un concept qui influence directement la relation au matériel didactique alors identifiée par la participante comme un élément qui prend « quand même beaucoup » de place dans la relation à l'enseignement de l'histoire. Puisque la relation à l'enseignement de l'histoire est un facteur directement lié à la relation au changement de la participante, nous avons décidé d'accorder la sous-section 4.1.2.4 à la relation au programme d'HQC. En plus de la relation à l'enseignement de l'histoire, il nous a été possible

d'identifier, pour la relation au programme d'HQC, les facteurs d'influence suivants : le besoin de changement, la relation aux élèves ainsi que la relation à la discipline historique.

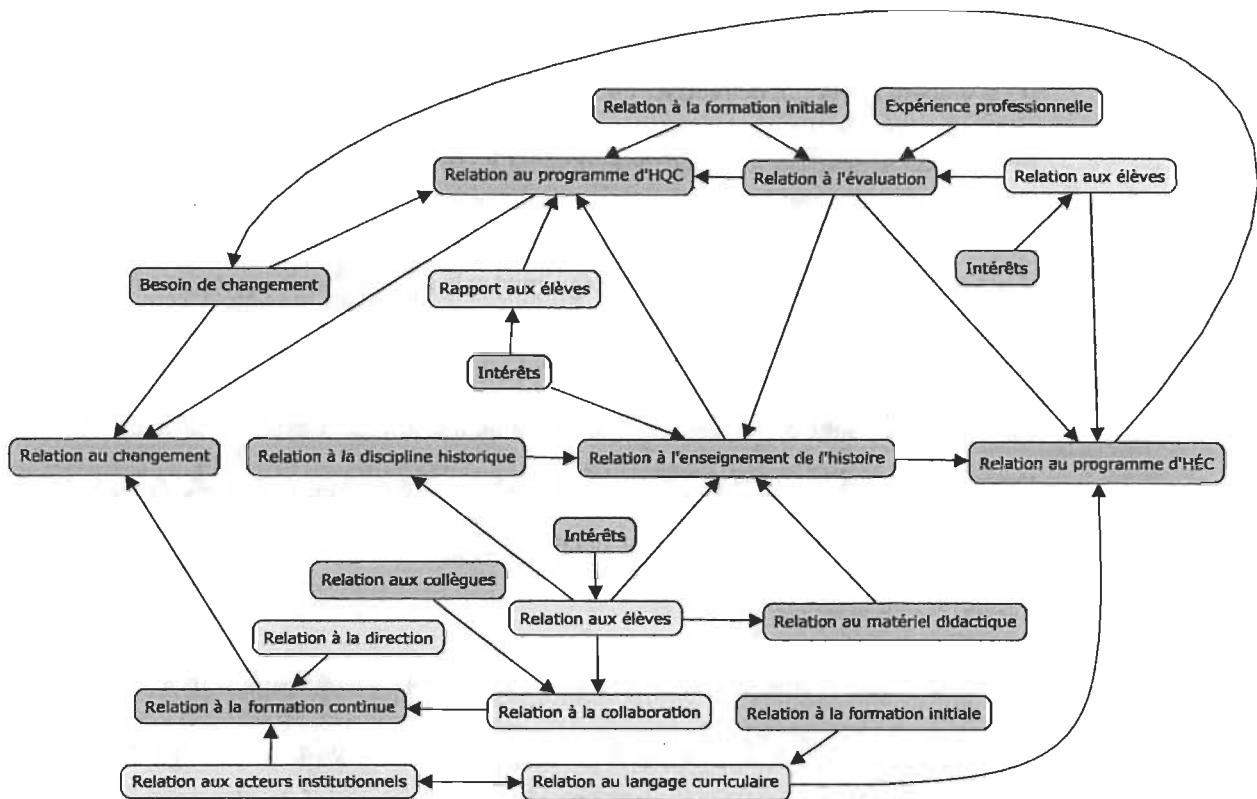
D'abord, la relation à l'enseignement de l'histoire est un concept agissant sur la relation qu'entretient notre participante à l'égard du programme d'HQC. Lorsque nous l'avons questionné à cet effet, Béatrice nous a mentionné que la principale difficulté rencontrée avec l'ancien programme d'HÉC était celle de l'approche thématique qui complexifiait le découpage de la trame historique. Avec le nouveau programme d'HQC, notre participante soutient qu'il est plus facile de préparer ses cours, « alors que là, on prend le récit par petites bouchées et on y va chronologiquement ». Par le fait même, on comprend que la relation qu'entretient Béatrice à l'endroit du programme d'HQC s'explique en partie par un besoin de changement, lequel provient notamment des insatisfactions causées par l'ancien programme d'HÉC. Cette relation s'explique lorsqu'elle exprime sa satisfaction pour « le nouveau programme, parce que je pense que ça a réglé une bonne partie des irritants qu'il y avait avec l'ancien programme ».

Une autre composante de sa relation au programme d'HQC provient de sa relation avec les élèves, notamment lorsqu'elle précise que « les objectifs qui sont fixés par le programme d'HQC sont des objectifs [...] parfois d'un niveau élevé pour des jeunes de cet âge-là ». En ce sens, Béatrice soutient que la structure du programme – le fait de débuter le récit historique de secondaire 4 en 1840 – « donne un dur coup aux jeunes quand ils commencent », entre autres parce que cette période implique « des notions

qui sont assez arides pour des jeunes ». Cependant, Béatrice soutient que le fait d'aborder, avec le nouveau programme d'HQC, une seule fois le récit historique cause un « effet de nouveauté » ce qui est, selon elle, « une des choses qui est gagnante avec les jeunes ».

4.1.3 Troisième participant : Alfred

Figure 6 : Schéma conceptuel des relations qui composent le rapport au savoir d'Alfred.



Le troisième schéma conceptuel est celui du rapport au savoir d'Alfred. Ne faisant pas exception aux autres participants, l'ensemble des relations mène – directement ou indirectement – à sa relation au changement. Avant d'aborder les différentes relations indirectes qu'entretient notre participant à l'endroit du changement, nous traiterons d'abord des facteurs qui ont été identifiés comme influençant directement la relation au changement, c'est-à-dire la relation à la formation continue, la relation au

programme d'HQC ainsi que la relation au programme d'HÉC (par l'entremise du besoin exprimé de changement).

4.1.3.1 Relation au changement

Il est d'abord important de préciser que, comparativement aux autres participants, les facteurs qui influencent directement la relation d'Alfred à l'égard du changement ne sont pas nombreux. Bien que questionné quant à la façon dont ce dernier attribue l'intérêt, l'importance, la pertinence, la légitimité et le rôle face au changement comme activité dans le monde et sur le monde, nous avons constaté que les activités de changement se sont présentées comme peu nombreuses. Cela expliquerait ainsi la raison pour laquelle nous n'avons pas été en mesure de lier d'autres concepts que ceux identifiés précédemment à sa relation au changement.

Parmi les facteurs d'influence au changement, la relation qu'entretient Alfred à l'endroit du programme d'HÉC en est une qui nous a été exprimé par un besoin de changement. Ce dernier nous a exprimé que, lorsqu'est arrivé le changement de programme en 2006, il « était là, [...] à essayer de comprendre comment pouvait fonctionner le nouveau programme » tant sur l'approche thématique que sur les compétences disciplinaires. Il nous a d'ailleurs exprimé que « ça a été un gros choc après avoir travaillé 8 ans avec l'ancien programme de 1984, d'arriver avec un programme par thématiques ; je te dirais que ça pas du tout été un coup de foudre, même quelque chose de très désagréable ». En ce sens, Alfred nous a précisé que pour lui, les opérations intellectuelles « ça n'a pas de but » et que « ça a été une grande satisfaction d'arrêter d'enseigner l'ancien programme d'HÉC ». Les insatisfactions à

l’égard de l’ancien programme d’HÉC sont donc à la source de son besoin de changement, lequel est à son tour une des raisons qui expliquent la relation qu’il entretient à l’endroit du changement. Nous traiterons davantage de la relation au programme d’HÉC dans la section 4.1.3.3.

Nous avons également identifié la relation au programme d’HQC comme deuxième facteur qui influence directement la relation au changement de notre participant. Faisant écho au besoin de changement en lien avec la relation à l’ancien programme d’HÉC, Alfred nous a mentionné que lorsqu’est arrivé le nouveau programme d’HQC, « ça a été une grande satisfaction d’arrêter d’enseigner l’ancien programme d’HÉC ». Ainsi, la relation qu’entretient Alfred à l’endroit du nouveau programme d’HQC – lequel répond en partie au besoin de changement que ce dernier nous a exprimé – est caractéristique de l’intérêt, l’importance, la pertinence, la légitimité et le rôle qu’il attribue au changement comme activité dans le monde et sur le monde. Il en sera davantage question dans la section 4.1.3.4 alors que nous aborderons les facteurs qui influencent sa relation au programme d’HQC.

Enfin, nous avons identifié la relation à la formation continue comme troisième concept qui agit sur la relation qu’entretient Alfred à l’égard du changement. Bien qu’il soit allé « à un paquet de congrès, et d’ateliers » qui l’ont « aidé à voir certaines choses au niveau du nouveau programme d’HQC », notre participant nous a confié que cela ne l’a pas nécessairement aidé dans son processus d’appropriation de l’ancien programme d’HÉC. Cependant, on comprend que la relation à la formation continue – dans ce cas est à la fois négative et positive – dépend d’autres facteurs qui sont d’un

autre ordre que celui des activités de formation continue. Cette relation à la formation continue est complexe, alors qu'elle implique l'interaction d'autres relations, en l'occurrence une relation à la direction, aux acteurs institutionnels aux élèves ainsi qu'à la collaboration. D'abord, il nous a été possible de constater que la relation à la direction impacte la relation de notre participant à l'endroit de la formation continue, notamment lorsque celui-ci nous indique qu'il n'a pas « de temps reconnu par mon école pour être dégagé et pour faire des choses en formation continue ». En ce sens, Alfred nous a confié que sa participation à des activités de formation continue sera possible que lorsque la direction le libérera du temps, et ce, parce qu'il est « toujours en train de faire mes cahiers maisons sur mon temps, mes examens sur mon temps ». Ensuite, la relation à la formation continue s'explique en partie par la relation qu'il entretient à l'endroit des acteurs institutionnels. Lors d'une participation à un atelier de formation continue, Alfred nous a confié ne pas avoir été satisfait, notamment parce que le conférencier – un acteur oeuvrant pour le MEES – n'avait pas l'air d'être conscient de la « vraie vie » de l'enseignant en milieu pratique, le comparant à un « vendeur qui essaie de nous vendre une voiture qui n'existe pas ». Dans cette figure de style, le « vendeur » renvoie au conférencier, alors que « la voiture qui n'existe pas » fait référence au langage curriculaire, en l'occurrence aux concepts de compétence disciplinaire, d'opération intellectuelle et de réalité sociale. Alfred qualifie même les formations offertes par la commission scolaire par « un niveau d'endoctrinement » au programme, et justifie son désintérêt par le manque de considération de la réalité pratique des formateurs. Ainsi, il nous est possible de constater que la relation aux acteurs institutionnels agit sur la relation à la formation continue. De plus, la relation qu'entretient Alfred à l'endroit du langage curriculaire s'apparente à sa

relation aux acteurs institutionnels. Enfin, la relation à la formation continue est influencée par la relation à la collaboration, alors que notre participant considère que les activités de formation continue sont une belle occasion « pour se rencontrer, tous les profs d'histoire de secondaire 3 et 4, pour parler du nouveau programme d'HQC ». Bien qu'il ait l'habitude de travailler seul, pour lui, cette collaboration permet notamment de « choisir notre matériel en équipe » et d'échanger avec les collègues qu'il n'a pas la chance de voir souvent. La relation qu'entretient Alfred à l'endroit de la collaboration est telle, et s'explique entre autres par sa relation aux collègues. Tel que mentionné, notre participant a « toujours travaillé seul, en histoire à mon école » principalement parce qu'il considère que ses collègues sont du genre à « faire le minimum syndical ». Pour cette raison, Alfred ne partage pas le matériel qu'il a créé, et s'il le fait, « ce n'est pas que ça me tente, mais c'est parce que je pense aux élèves et je veux qu'ils arrivent à passer ». Ainsi, il nous est possible de constater que la relation à la collaboration est influencée à la fois par la relation aux collègues ainsi que la relation aux élèves. Cette relation à la collaboration est d'ailleurs un facteur d'influence de la relation à la formation continue qui, à son tour, agit sur la relation au changement.

4.1.3.2 Relation à l'enseignement de l'histoire

Tel que nous l'avons mentionné dans la sous-section précédente, la relation à l'enseignement de l'histoire est un élément qui agit – de manière indirecte – sur la relation qu'entretient Alfred à l'endroit du changement. Lors de l'analyse de l'entretien avec lui, il nous a été possible d'identifier la relation à la discipline historique, au matériel didactique, à l'évaluation ainsi que les intérêts, les expériences

professionnelles et le rapport aux élèves comme éléments agissant sur sa relation à l'endroit de l'enseignement de l'histoire.

D'abord, la relation d'Alfred à l'endroit de l'enseignement de l'histoire est influencée par la relation qu'il entretient à la discipline historique. Ainsi, notre participant nous a souligné que « le premier chapitre, qui est plus politique, est plus pénible à enseigner » et que de commencer l'année avec l'enseignement de la période 1840 – 1867 « c'est d'un ennui mortel ». La relation qu'entretient notre participant à l'endroit de la discipline historique, et plus particulièrement les périodes de l'histoire plus politiques, s'explique notamment par sa relation à l'égard des intérêts, du rôle, des capacités et des incapacités que ce dernier attribue à ses élèves. Pour lui, ces périodes historiques constituent un « turn off, quelque chose pour éteindre un étudiant » en début d'année scolaire. Ainsi, Alfred soutient qu'il résume « à l'essentiel » ces périodes plus politiques pour consacrer plus de temps aux périodes plus près de l'histoire du XXI^e siècle ; selon lui, « plus on approche du XXI^e siècle, plus c'est intéressant, plus ça les touche », entre autres parce qu'il considère que « les jeunes ont plus d'intérêt pour l'environnement, pour la planète [...] que de se faire parler de politique ». Il nous est donc possible de constater que la relation à l'enseignement de l'histoire est influencée par la relation à la discipline historique, elle-même influencée par la relation aux élèves. En ce qui concerne la relation aux élèves, il nous est possible de constater que les intérêts d'Alfred reflètent cette relation, alors qu'il soutient que certaines des réalités sociales – plus politiques – « même pour moi ce n'est pas intéressant, alors je n'imagine pas pour des adolescents ».

Ces mêmes intérêts viennent également teinter sa relation à l'enseignement de l'histoire dans le choix des thématiques historiques qu'il aborde, puisque selon lui, « dans ma classe, je suis le maître à bord [...] si j'ai envie d'en parler, je vais en parler », et ce, même si « ce n'est pas au programme ; c'est moi qui ai le dernier mot ». Donc, la relation à l'enseignement de l'histoire, notamment sur le choix des éléments historiques à aborder, dépend en partie de ses intérêts, de ce dont il a envie ou non de parler en classe.

La relation qu'entretient Alfred à l'endroit de l'enseignement de l'histoire est aussi influencée par la relation à l'évaluation, et ce, parce qu'il est « toujours en train d'adapter ma planification selon l'examen ». De surcroit, cette relation à l'évaluation est quant à elle caractérisée par ses expériences professionnelles, alors qu'il nous a exemplifié cette relation par une situation dans laquelle il a dû ajouter « la crise d'octobre dans ses évaluations » alors qu'il y a eu, l'année précédente, « un dossier documentaire avec la crise d'octobre ». D'ailleurs, cette adaptation de ses évaluations est, pour lui, nécessaire « pour pas que mes élèves disent "on a été mal préparé par Alfred" ». Donc, la relation qu'entretient notre participant à l'endroit de l'évaluation est également en partie justifiée par sa relation aux élèves. Il nous a été aussi possible de constater que la relation à la formation initiale d'Alfred agit sur sa relation à l'évaluation, alors que lorsqu'est venu le temps de parler des opérations intellectuelles, ce dernier nous a avoué n'avoir « jamais été formé à l'université pour évaluer les opérations intellectuelles ». Cette lacune dans sa formation initiale a été, pour lui, « tout un travail ; ça a été quelque chose de complexe » à évaluer.

Enfin, la relation à l'enseignement de l'histoire est teintée, dans le rapport au savoir d'Alfred, par une relation au matériel didactique. Ainsi, ce dernier nous a confié qu'il a « toujours fonctionné avec mes cahiers maison et un manuel » d'une maison d'édition. L'utilisation que fait Alfred du manuel didactique se justifie surtout par le fait qu'il « aime beaucoup les faire lire », et ce, parce qu'il considère que ses élèves font partie « d'une génération qui ne lit plus ». C'est donc parce qu'il souhaite « les placer devant leur niveau d'incompétence en lecture » en les faisant lire des articles biographiques historiques. Ainsi, non seulement la relation à l'enseignement de l'histoire de notre participant est influencée par sa relation au matériel didactique, mais cette même relation au matériel didactique est teintée d'un rapport aux élèves.

4.1.3.3 Relation au programme d'HÉC

Nous avons été en mesure d'identifier, par l'entremise du besoin de changement, la relation au programme d'HÉC comme autre concept d'influence sur la relation au changement de notre participant. Cette relation au programme d'HÉC s'explique notamment par la relation qu'entretient Alfred à l'endroit du programme d'HÉC, du langage curriculaire, des élèves ainsi que de ses intérêts.

D'abord, cette relation au programme d'HÉC est influencée par une relation à l'évaluation, laquelle vient influencer les choix des compétences disciplinaires de ce programme et qu'il décide de développer ou pas. Ainsi, Alfred nous a précisé que « les questions sur la citoyenneté, [j'en ai] jamais parlé, [je n'ai] pas le temps, puis deuxièmement ce n'est pas à l'examen donc je n'ai pas à en parler ». Il nous est donc possible de constater que l'éviction de la compétence disciplinaire relative à

l'éducation à la citoyenneté dans son enseignement relève du fait qu'elle ne se trouve pas à être formellement évaluée à l'examen ministériel.

La relation de notre participant à l'endroit du programme d'HÉC s'explique aussi par sa relation à l'enseignement de l'histoire. Alors questionné sur son niveau d'appréciation de ce programme, Alfred nous a confié que « ce fût une grande satisfaction d'arrêter d'enseigner l'ancien programme d'HÉC », et ce, « parce qu'avec l'ancien programme, tu te courrais toujours pour arriver à terminer ton programme à temps ». On peut ainsi constater que le manque de temps afin d'enseigner toutes les notions prescrites par le programme constitue un enjeu émergent du programme d'HÉC.

Nous avons également pu constater que la relation au programme d'HÉC trouve une partie de ses explications dans la relation au langage curriculaire. Pour Alfred, ce qui fût « un grand choc avec l'ancien programme d'HÉC, c'était l'évaluation à la fin de l'année avec les opérations intellectuelles » et que pour lui, les opérations intellectuelles « c'était un cauchemar pour les élèves [et] ça n'a pas de but ». Ainsi, la relation qu'entretient notre participant à l'endroit du programme d'HÉC provient en partie du fait qu'il aborde une relation négative à l'endroit du langage curriculaire, en l'occurrence les opérations intellectuelles. Cette relation au langage curriculaire nous a également été exprimée par le fait que notre participant nous informe que le concept de « réalité sociale ne veut rien dire » et que les termes employés dans les programmes constituent « une barrière de langage que j'ai aboli depuis longtemps ». Alfred, lorsqu'il nous a parlé des difficultés qu'il a rencontrées avec les opérations

intellectuelles, ce dernier nous a justifié ces difficultés à l'aide de deux relations. D'une part par une relation aux élèves lorsqu'il soulève que les opérations intellectuelles étaient « un cauchemar pour les élèves » et d'autre part par une relation à sa formation initiale puisqu'il considère n'avoir « jamais été formé à l'université pour évaluer les opérations intellectuelles ». Ainsi, la relation qu'entretient Alfred à l'endroit du langage curriculaire – qui elle, agit sur sa relation au programme d'HÉC – émane en partie de sa relation aux élèves et de sa relation à sa formation initiale.

Enfin, la relation au programme d'HÉC s'explique en partie par une relation aux élèves, laquelle passe surtout par l'évaluation des opérations intellectuelles, comme nous l'avons mentionné précédemment, mais aussi par l'approche de certaines thématiques prescrites par le programme d'HÉC. Ainsi, notre participant soutient que pour lui, l'approche par thématique a été « quelque chose de très désagréable » parce que « les élèves avaient de la misère à faire des liens parce que tout était en silo [divisé par thématique] ».

4.1.3.4 Relation au programme d'HQC

Enfin, la relation au programme d'HQC de notre participant est une autre composante qui caractérise sa relation au changement. Au cours de l'analyse de l'entretien, nous avons été en mesure d'identifier, comme facteurs d'influence sur sa relation au programme d'HQC, sa relation au programme d'HÉC (par l'intermédiaire d'un besoin de changement), à l'enseignement de l'histoire, aux élèves ainsi que sa formation initiale.

D'abord, Alfred nous a mentionné qu'une des réalités sociales pour laquelle il a eu le plus de difficulté à enseigner est celle qui concerne l'histoire des Premières Nations, alors qu'il est possible de constater une bonification, dans le programme d'HQC, des savoirs à enseigner en lien avec cette période de l'histoire. Ainsi, notre participant souligne que cette difficulté provient du fait que « je ne me suis jamais fait parler d'Autochtones dans mon baccalauréat [...] et puis là, tu arrives [avec le programme d'HQC] et tu as un paquet d'affaires ». Il nous est donc possible d'identifier, comme facteur influençant la relation au programme d'HQC, la relation qu'entretient Alfred quant au rôle, aux fondements, aux modalités et aux finalités de sa formation initiale.

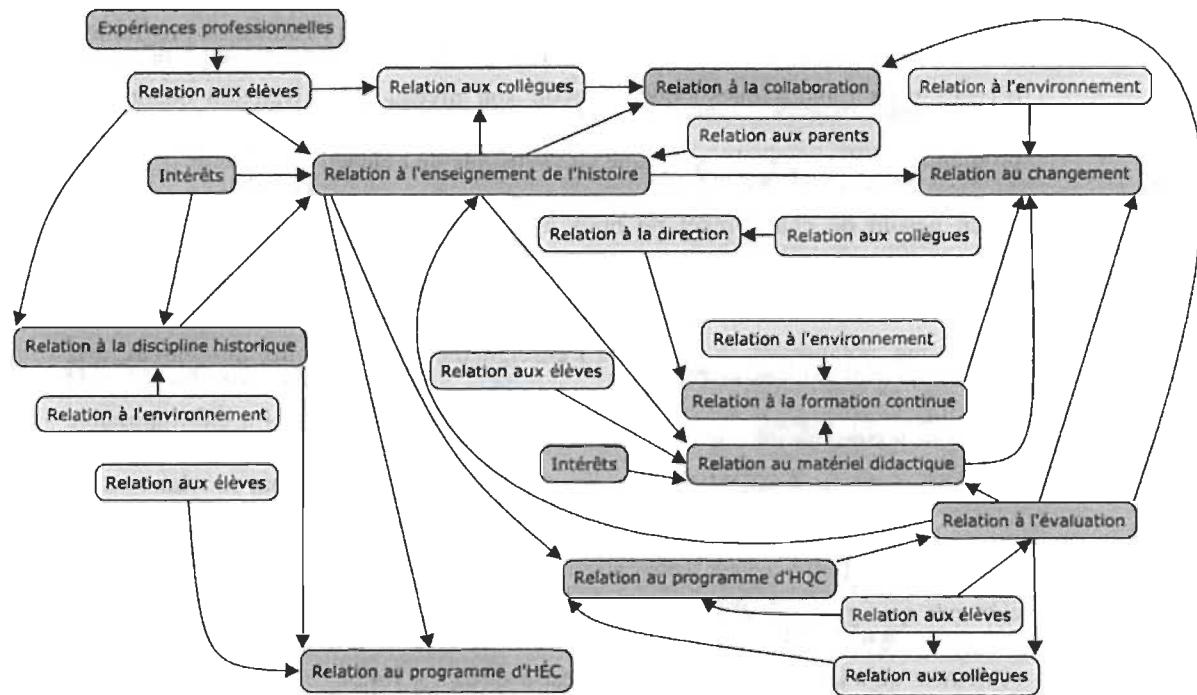
Il nous a également été possible d'identifier la relation aux élèves comme facteur agissant sur la relation au programme d'HQC, relation essentiellement caractérisée par le choix des savoirs à enseigner aux dépens d'autres savoirs parmi ceux prescrits par ce programme. Ainsi, Alfred soutient que plusieurs « détails ne sont pas nécessairement utiles pour un adolescent de 16 ans qui n'a pas le droit de vote », et que pour cette raison, la période historique de la confédération « c'est une partie que j'y vais plus rapidement pour passer à des parties qui les touchent un peu plus ».

La relation qu'entretient Alfred à l'endroit du programme d'HQC s'explique également par sa relation à l'enseignement de l'histoire, et ce, pour des raisons similaires qui expliquent sa relation au programme d'HÉC. En effet, Alfred soutient que la formule chronologique qui divise le récit historique sur deux ans lui « permet de passer un petit peu plus de temps sur certains aspects [...] au lieu de te courir » comme c'était le cas avec l'ancien programme d'HÉC.

Enfin, la relation au programme d'HÉC est une autre composante de la relation de notre participant à l'endroit du programme d'HQC. Faisant référence aux besoins de changements exprimés par Alfred, lorsque questionné sur son niveau d'appréciation du programme d'HÉC, ce dernier nous a informé qu'avec le nouveau programme d'HQC, il lui sera davantage « capable de faire des liens entre les concepts, pour les élèves, liens qu'on avait beaucoup de difficulté à faire ». Ainsi, on peut comprendre que, par sa formule chronologique, le programme d'HQC répond à un besoin de changement que nous avait exprimé le participant à l'endroit de l'ancien programme d'HÉC.

4.1.4 Quatrième participante : Sarah

Figure 7 : Schéma conceptuel des relations qui composent le rapport au savoir de Sarah.



L'analyse de l'entretien mené avec notre quatrième participante, Sarah, nous a permis d'en arriver à une conceptualisation de son rapport au savoir exprimé par la figure ci-haut. Pour les mêmes raisons que les autres participants, le point de départ de l'explication de ce schéma sera celui de la relation au changement. Ainsi, nous aborderons comme étant les facteurs qui influencent de manière directe la relation au changement de notre participante les relations suivantes : à l'enseignement de l'histoire, au matériel didactique, à l'évaluation, à l'environnement et à la formation continue.

Dans le cas de Sarah, il nous est possible d'observer que certains concepts dans le schéma du rapport au savoir ne mènent pas – de manière directe ou indirecte – à sa relation au changement, en l'occurrence sa relation à la collaboration ainsi qu'au programme d'HÉC. En ce qui concerne la relation de Sarah à l'endroit du programme d'HÉC, nous l'avons questionné à savoir son niveau de satisfaction quant à ce programme. Elle nous a donc indiqué être satisfaite de l'ancien programme d'HÉC, et aucun besoin de changement ne nous a été exprimé. Certes, certaines relations permettent d'expliquer la relation qu'entretient notre participante à l'endroit de ce programme, notamment sa relation à l'enseignement de l'histoire, aux élèves, à la discipline historique ou encore aux collègues. Cependant, il nous a été impossible d'identifier une ou des « relation à » qui auraient été influencées par sa relation avec le programme d'HÉC. Pour cette raison, nous avons décidé d'élaborer au sujet des éléments qui agissent sur la relation avec le programme d'HÉC de notre participante seulement qu'à la fin de cette section, c'est-à-dire en 4.1.4.5.

Dans le cas de la relation à la collaboration, il est possible de constater que, tel que nous explique la participante, « dans mon milieu de travail, la collaboration entre enseignants n'existe peu ou pas ». Contrairement à ce qu'exprimait notre troisième participant, Alfred nous a confié que bien qu'il ait l'habitude de travailler seul, ce dernier s'inscrit tout de même dans une collaboration lors des rencontres avec les autres enseignants dans les autres milieux. Pour Alfred, cette collaboration vécue à l'extérieur de son milieu d'enseignement influence – par l'entremise de sa relation à la formation continue – sa relation au changement. En ce qui concerne Sarah, cette dernière ne nous a pas fait part de quelconque moment – peu importe les situations –

où elle est amenée à s'inscrire dans une activité de collaboration avec d'autres enseignants. Nous pensons ainsi que, pour cette raison, la relation qu'entretient Sarah à l'endroit de la collaboration n'influence pas – de manière directe ou indirecte – aucune autre de ses relations. Cependant, il nous est possible de mieux comprendre les raisons pour lesquelles Sarah ne s'inscrit dans aucune activité de collaboration lorsque nous nous intéressons davantage à la relation à l'environnement, aux collègues ainsi qu'à l'évaluation. Puisque la relation qu'entretient notre participante à l'endroit de la collaboration n'a pas été identifiée comme facteur influençant une ou des autres relations, nous avons décidé d'élaborer au sujet des éléments qui agissent sur la relation à la collaboration de notre participante seulement qu'à la fin de cette section, c'est-à-dire en 4.1.4.6.

4.1.4.1 Relation au changement

Par l'analyse du rapport au savoir de Sarah, il nous a été d'abord possible d'identifier la relation à l'enseignement de l'histoire comme première composante agissant sur sa relation à l'endroit du changement. Lorsque nous l'avons questionné sur la façon dont elle a vécu le changement de programme, Sarah nous a confié que ce qu'elle a « trouvé le plus difficile, c'est de donner le cours pour la première fois ». Pour elle, ce qui change le plus lorsqu'arrive un nouveau programme, « c'est ton niveau de préparation » pour les cours à enseigner et que ce changement de programme est une opportunité de « revoir la matière [...] une nouvelle manière de voir certains événements, de présenter les choses, les activités [...] vont être différentes ». Ainsi, les tâches quotidiennes de l'enseignant font l'objet de changement ; la relation à l'enseignement de l'histoire agit sur la relation au changement. Les facteurs qui influencent la relation

à l'enseignement de l'histoire seront présentés et expliqués plus amplement dans la sous-section 4.1.4.2.

Nous avons ensuite été en mesure d'observer que la relation au matériel didactique est une autre composante influençant la relation au changement. En effet, pour notre participante, le manuel est considéré comme quelque chose de « sécurisant, parce que des fois tu ne sais pas comment aborder certains sujets ». Donc, dans le contexte actuel de changement de programme, alors que certaines connaissances historiques ont été ajoutées, le manuel permet à Sarah de complémenter les connaissances qu'elle a déjà ou encore de proposer des activités. La relation qu'entretient Sarah à l'endroit du matériel didactique est à son tour influencée par trois autres relations. Premièrement, par ses intérêts, alors qu'elle soutient n'utiliser que très peu souvent le manuel parce qu'elle « n'était pas d'accord d'utiliser le manuel qu'on a choisi ». Toujours en lien avec ses intérêts, notre participante nous a avoué qu'elle était « une pro-techno » et que son matériel didactique était souvent en lien avec l'utilisation de la technologie, par exemple « faire des vidéos, [...] des capsules, [...] des présentations PowerPoint, [...] s'amuser avec les applications » etc. Deuxièmement, par la relation aux élèves, puisqu'elle considère utiliser le manuel surtout pour « les élèves qui apprennent par cœur » pour qui « c'est très sécurisant » d'utiliser le manuel didactique. Troisièmement, la relation au matériel didactique s'explique aussi par la relation de notre participante à l'endroit de l'enseignement de l'histoire, notamment lorsqu'elle affirme que les variances dans les styles d'enseignement justifient le matériel didactique qu'on décide d'utiliser en classe ; « si on n'enseigne pas pareille, ça veut dire que les activités qu'on propose aux élèves ne sont peut-être pas les mêmes ».

Enfin, la relation au matériel didactique de notre participante s'explique en partie par sa relation à l'évaluation. Ainsi, notre participante nous a expliqué cette relation par un exemple, alors qu'elle a fait faire aux élèves « un réseau de concepts avec 20 mots, dates, noms et images pour faire l'évaluation ». Cette utilisation du matériel didactique en prévision de l'examen n'avait pas pour objectif « qu'ils arrivent avec toutes les réponses, mais juste en faisant leur feuille, ça leur permet d'étudier ». Nous aborderons plus en détail la relation à l'évaluation dans la section 4.1.4.3.

Pour notre participante, la relation à l'environnement est également un facteur influençant sa relation au changement. Cette relation à l'environnement s'explique notamment lorsqu'elle nous confie qu'elle aurait « pu faire beaucoup plus » pour s'investir dans le processus de changement de programme. Son manque d'investissement se justifie, tel qu'elle nous l'a mentionné, par le fait que son « temps se limite à ma période d'enseignement, c'est-à-dire de 8 à 4 » et qu'elle « aurait pu faire beaucoup plus, mais on ne me donne pas de temps pour ça ».

Il nous a aussi été possible de faire ressortir le fait que la relation qu'entretient Sarah à l'endroit du changement peut aussi s'expliquer par sa relation à l'évaluation. Pour elle, la première année d'implantation d'un nouveau programme lui permet, parce que « l'évaluation du ministère n'est pas encore officielle », de « faire tous les tests possibles pour savoir ce que je suis capable de faire avec les élèves [...] [pour] que les élèves performent au moment venu », en l'occurrence lors de l'examen du ministère en histoire de quatrième secondaire. Nous aborderons plus amplement la question des facteurs qui influencent la relation à l'évaluation dans la section 4.1.4.3.

Enfin, la relation au changement trouve explication dans la relation qu'entretient notre participante à l'égard de la formation continue. Ainsi, Sarah nous informe avoir l'opportunité et l'information nécessaire quant aux activités de formation continue auxquelles il lui est possible de participer, mais qu'elle doit de « refuser, parce que je n'ai pas le temps ». Selon elle, ces activités de formation continue pourraient lui être bénéfiques pour faire face au changement de programme, entre autres pour « préparer mes cours davantage, lire davantage, rencontrer des personnes pour les faire venir dans ma classe ». Nous élaborerons sur les éléments qui influencent sa relation à la formation continue dans la section 4.1.4.4.

4.1.4.2 Relation à l'enseignement de l'histoire

Lors de l'analyse du verbatim de notre entretien avec Sarah, nous avons été en mesure d'identifier la relation à l'enseignement de l'histoire comme facteur qui influence sa relation au changement. Cette relation à l'enseignement de l'histoire est à son tour influencée par ses intérêts, par une relation aux parents, aux élèves, à la discipline historique ainsi qu'à l'évaluation.

D'abord, la relation qu'entretient Sarah à l'endroit de l'enseignement de l'histoire découle de sa relation à l'évaluation. Cette constatation nous a été rendue possible lorsque nous avons analysé le discours de notre participante quant au rôle de l'évaluation sur son niveau de préparation au changement. Tel que nous l'avons expliqué précédemment, Sarah profite du fait que « l'évaluation du ministère n'est pas encore officielle » pour « tous les tests possibles pour savoir ce que je suis capable de

faire avec les élèves ». Cette citation nous permet de comprendre que la relation à l'évaluation influence sa relation avec le changement. Cependant, elle nous a aussi souligné qu'à travers son enseignement, « le but premier, c'est que tu veux que tes élèves performent au moment venu », c'est-à-dire au moment de faire l'examen du ministère. Sarah nous a aussi expliqué, en référence aux stratégies de préparation aux évaluations, que « ce n'est pas parce que je pense que c'est bon pour eux, que ce l'est vraiment », et donc qu'il y a beaucoup d'incertitude à cet égard. Somme toute, notre participante soutient que « tout va se jouer en mai et en juin, donc ça ne sert à rien de les essouffler avant Noël ».

Ensuite, il nous a été possible d'identifier la relation à la discipline historique comme étant une autre composante qui agit sur la relation qu'entretient notre participante à l'égard de l'enseignement de l'histoire. Pour Sarah, certains évènements historiques ayant des caractéristiques similaires peuvent être plus difficiles à enseigner ; « c'est le défi quand on va parler de politique, parce que là tu n'es plus dans l'imaginaire ». Cette relation à la discipline historique est également teintée des intérêts de notre participant, intérêts qui sont exprimés lorsqu'il est question d'aborder les finalités qu'elle attribue à la discipline. Bien qu'elle tente « d'éviter tout le côté moralisateur » des évènements historiques, Sarah est consciente que l'histoire permet « d'être engagé en tant que citoyen, dans le but de viser [...] le bien collectif au lieu de l'intérêt personnel ». En ce sens, notre participante estime que certaines parties du récit historique auraient dû être écrites « selon le point de vue des minorités culturelles ou ceux qui auraient perdu la guerre ». Par exemple, elle soutient que « les auteurs des chapitres sur les Amérindiens auraient dû être des auteurs amérindiens seulement ». Cette relation avec

la discipline teinte d'ailleurs sa relation à l'enseignement de l'histoire, puisqu'elle tente, à travers son enseignement, de faire comprendre aux élèves « qu'il n'y a pas uniquement son nombril, mais qu'il y a aussi une société », et ce, afin de développer une certaine empathie historique. En plus de ses intérêts, la relation à l'environnement vient agir sur sa relation à la discipline historique, alors que Sarah soutient que « l'histoire, c'est sûr qu'elle est relative par rapport à l'actualité » et que l'enseignement de cette histoire « permet de faire des liens avec l'actualité ». Nous avons aussi été en mesure d'identifier la relation aux élèves comme étant un autre facteur qui influence sur la relation à la discipline historique. De ce fait, une des finalités de la discipline historique réside dans le fait « que le citoyen qui est en classe, c'est lui qui va voter les lois que je vais avoir à vivre » et qu'il est donc nécessaire, par l'entremise de la compréhension de l'histoire, de faire en sorte « qu'ils soient en mesure d'être engagé en tant que citoyen ».

La relation qu'entretient Sarah à l'endroit de l'enseignement de l'histoire est aussi influencée – non seulement par l'entremise de sa relation à la discipline historique – par la relation aux élèves, laquelle est entre autres caractérisée par une volonté de rendre compréhensibles les notions historiques jugées comme plus complexes. En ce sens, elle soutient que dans la réalité actuelle, les jeunes ont accès à une grande quantité d'informations, « qu'ils en voient beaucoup et c'est de l'instantané, mais ça ne veut pas dire qu'ils sont capables de la critiquer » cette information. Cette difficulté de placer les élèves dans le contexte historique est caractéristique de la relation qu'elle entretient à l'endroit de l'enseignement de l'histoire. Ainsi, elle estime que « la réalité sociale que je suis le moins à l'aise à enseigner, c'est parce que le contenu est ardu

pour les élèves » et non pas parce qu'elle éprouve personnellement des difficultés. La participante nous a d'ailleurs fait part du fait qu'elle connaissait bien ses élèves puisque « tous les élèves que j'enseigne [actuellement] je leur ai tous enseigné en secondaire 2, donc 90% de mes élèves je les connais très bien ». Dans cet extrait, il nous a été possible d'identifier que l'expérience professionnelle, en l'occurrence ses expériences ultérieures d'enseignement avec ses élèves, s'est avérée être une composante qui nous permet de comprendre sa relation aux élèves. Cette relation aux élèves explique d'ailleurs une des raisons pour lesquelles Sarah estime que quelques notions politiques sont plus facilement comprises par certains élèves ; « les parties des différents niveaux de gouvernement, je ne suis pas certain que ce soit clair en secondaire 4 ... disons que pour ton tiers fort, oui. Pour ton tiers moyen, je ne suis pas sûr. Puis pour ton tiers faible, aucune idée ». Ainsi, ses expériences professionnelles avec ces élèves ont, entre autres, pour effet de catégoriser ses élèves selon leur niveau de compréhension, selon leur « force ».

Pour faire écho à l'influence – ou l'absence d'influence dans ce cas précis – de l'intérêt de notre participante à l'endroit de sa relation à l'enseignement de l'histoire, Sarah soutient que « les élèves n'ont pas à savoir ce que j'aime et ce que je n'aime pas du cours » et qu'il appartient à l'enseignant de « trouver la lumière qui va favoriser le meilleur éclaircissement pour les élèves », pour leur compréhension. L'influence de ses intérêts sur sa relation à l'enseignement de l'histoire se manifeste également par le choix des stratégies pédagogiques pour donner ses cours d'histoire. Comme nous l'avons mentionné précédemment, Sarah se considère comme étant une « pro-techno », et que pour cette raison, elle a « réservé les laboratoires informatiques jusqu'à la fin

de l'année » pour permettre mobiliser des situations d'apprentissage qui impliquent une utilisation des technologies. Il nous est donc possible de constater que l'intérêt constitue une composante qui, bien qu'elle n'agisse pas toujours sur la relation à l'enseignement de l'histoire, a tout de même été soulevée par la participante comme étant un facteur qui pourrait influencer sa relation à l'enseignement de l'histoire.

Enfin, il nous a été possible d'identifier que la relation de notre participante à l'endroit des parents est un élément qui influence sa relation à l'enseignement de l'histoire. Bien que nous n'ayons pas nécessairement élaboré à ce sujet lors de l'entretien, Sarah a exprimé que la différence qui existe dans sa façon d'enseigner l'histoire et celle de son collègue cause des divergences entre dans « les activités qu'on propose aux élèves ». Ainsi, notre participante nous a indiqué que « c'est possible que des parents posent des questions » à la direction pour justifier le fait que Sarah n'a ou n'a pas fait les mêmes activités qu'un autre enseignant. En ce sens, Sarah nous a confié que « la direction, c'est ce qu'elle n'aime pas ; quand un parent appelle pour demander justification sur pourquoi tel prof a fait tel projet et que l'autre ne fait pas de projets ». Puisque notre participante nous a indiqué que la direction « prend ça au sérieux », le fait que des parents appellent à l'école, la relation aux parents devient une composante qui influence en partie sa relation à l'enseignement de l'histoire²³.

4.1.4.3 Relation à l'évaluation

²³ Nous aurions également pu établir un lien entre la relation aux parents ainsi que la relation à la direction ou encore avec la relation aux collègues. Cependant, les explications de notre participante à cet égard ne nous permettaient pas d'expliquer directement ces deux autres relations.

Une autre des relations qui influencent la relation au changement de notre participante est celle de l'évaluation. Comme nous l'avons précisé précédemment, la relation qu'entretient Sarah à l'endroit de l'évaluation agit sur sa relation au changement, laquelle est notamment caractérisée parce le fait que « l'évaluation du ministère n'est pas encore officielle ». Afin de mieux comprendre les facteurs qui agissent sur la relation à l'évaluation, il nous faut aborder les relations suivantes : la relation au programme d'HQC ainsi que la relation aux élèves.

Premièrement, la relation au programme d'HQC est une des composantes que nous avons identifiées comme agissant sur la relation à l'évaluation. En effet, lorsque nous avons questionné Sarah au sujet de son niveau d'appréciation du nouveau programme d'HQC, cette dernière nous a d'abord avoué que « la matière part tellement mal en plus que tu dois prendre de front l'aspect politique, économique, social, culturel, etc. », ce qui a pour effet de condenser les différents aspects d'un même évènement historique. Ainsi, une des grandes difficultés réside dans le fait que cette densité d'informations, provenant d'aspects différents, occasionne une structure différente dans les évaluations pour que « les élèves aient la perception de réussir le plus tôt possible et le mieux possible pour avoir un engagement maximal ». Sarah nous a exemplifié cette problématique par le fait qu'elle a dû produire « des évaluations bonbons, parce que je savais que la moyenne du groupe allait être de 80%, ce qui fait changement d'une moyenne de 55% pour les deux premières évaluations ». Notre participante nous a justifié cette mesure par le fait qu'elle considère que les connaissances sont « tellement denses et garrochées qu'ils ne sont pas capables de sortir leur tête de l'eau » et qu'il faut, à la mi-année, « qu'ils soient dans une zone de confort

» en vue de l'examen ministériel. Ici, nous sommes en mesure d'identifier, d'abord la relation aux élèves comme influençant la relation de notre participante au programme d'HQC, ensuite cette même relation aux élèves comme influence à l'évaluation. Nous avons aussi été en mesure d'identifier la relation aux collègues comme une autre des composantes qui influencent la relation au programme d'HQC, relation qui explique en partie une de ses insatisfactions à l'égard du nouveau programme. En effet, Sarah nous a confié que l'impression qu'elle a « de continuer le travail d'un autre²⁴, moi je trouve que c'est une faiblesse incroyable ». Elle nous a ensuite exprimé sa septicité quant au « travail qui a été fait en secondaire 3 » par son collègue, notamment parce qu'elle nous a confié « qu'il a fallu que je reprenne, à la base, lire des pages avec eux, voir des mots comme cause et conséquence ». Dans cet extrait, il nous est possible d'expliquer en partie la relation au programme d'HQC par sa relation à l'endroit de ses collègues, cette même relation étant teintée d'un rapport aux élèves, notamment sur leur niveau de compréhension en début d'année. De surcroit, la relation aux collègues qu'entretient Sarah trouve également source dans sa relation à l'évaluation, laquelle est caractérisée par le fait que « la manière de faire les évaluations, ce n'est pas la même façon [...] et puis ça, moi je trouve que ça a été une espèce de conflit ».

Deuxièmement, et comme nous l'avons précisé dans le paragraphe ci-haut, la relation aux élèves influence la relation qu'entretient notre participante à l'égard de l'évaluation. Selon elle, par l'entremise des évaluations qu'elle fait passer aux élèves, « il faut qu'ils aient la perception de réussir le plus tôt possible et le mieux possible

²⁴ Notre participante fait ici référence au fait qu'elle doit reprendre un récit historique à moitié complété en histoire de troisième secondaire.

pour avoir un engagement maximal » pour le reste de l'année. Sarah estime donc qu'il y a une gestion dans le nombre et la forme des évaluations à faire passer pendant l'année scolaire, laquelle se justifie notamment par sa relation à l'égard des intérêts, du rôle, des capacités et des incapacités qu'elle attribue à ses élèves.

4.1.4.4 Relation à la formation continue

Enfin, la relation qu'entretient notre participante au sujet du changement s'explique partiellement par sa relation à la formation continue. Ainsi, l'analyse de l'entretien que nous avons mené avec Sarah nous a permis de comprendre que cette relation à la formation continue trouve certains éléments de justification dans sa relation à la direction, à l'environnement ainsi que dans sa relation au matériel didactique.

Pour Sarah, les activités de formation continue lui donneraient des occasions de prendre le temps nécessaire notamment « pour monter un livre », c'est-à-dire pour produire du matériel didactique dédié à l'enseignement de l'histoire. Cependant, Sarah nous a expliqué que lorsqu'elle en a fait la demande, la direction a refusé de la libérer pour cette activité qu'elle attribue à la formation continue. Bien que cette requête ne fût pas acceptée, notre participante nous a tout de même précisé que la direction était ouverte à fournir de la formation continue et « ils vont même m'encourager à aller suivre une deuxième journée de formation ». Ainsi, Sarah poursuit en affirmant que les membres de la direction « offrent continuellement des formations au staff [...] parce que c'est aussi une volonté de la direction d'avoir les enseignants les plus performants possible ». De fait, il nous est possible de constater que la relation à la formation continue est en partie influencée par la relation à la direction. Cette relation

à la direction est, quant à elle, teintée, selon notre participante, de sa relation aux collègues, alors que cette dernière nous a souligné que « le gros frein au bon vouloir de la direction, c'est l'attitude du personnel ». Enfin, la relation qu'entretient Sarah à l'égard de la formation continue s'explique en partie par sa relation à l'environnement. Ainsi, notre participante nous a formulé l'impression qu'elle avait à l'égard du manque d'équité dans les priviléges accordés aux enseignants quant aux possibles libérations de temps à des fins de formation continue. Sarah soutient qu' « il y a des personnes dans mon milieu de travail qui sont plus égales que d'autres », et nous exemplifie ses propos par le fait que lorsqu'elle « veut demander quelque chose à la direction, je sais quel prof aller voir pour lui dire de demander ça à la direction ». Ainsi, nous pouvons identifier la relation à l'environnement comme étant un facteur agissant sur la relation à la formation continue.

4.1.4.5 Relation au programme d'HÉC

La relation qu'entretient notre participante à l'endroit du programme d'HÉC tire d'abord ses explications dans la relation aux élèves. Ainsi, Sarah soutient qu'avec l'ancien programme, il était plus facile pour l'élève de « se rattraper et comprendre pour peut-être même essayer d'anticiper ce qui peut arriver », notamment parce que l'approche thématique permettait d'avoir, pour chaque thématique, « des plus grandes échelles de temps où tu vois plus d'événements ».

Cette relation au programme d'HÉC s'explique également en partie par la relation qu'entretient Sarah à l'endroit de la discipline historique. À cet égard, notre participante soutient qu'elle essaie d' « utiliser l'histoire, mais tout le temps pour

essayer d'expliquer ce qui se passe actuellement », et ce, afin de préparer les élèves à « être engagés en tant que citoyens, dans le but de viser vraiment le bien public et le bien collectif au lieu de l'intérêt personnel ». Ces finalités qu'attribue Sarah à la discipline historique viennent appuyer la place de l'éducation à la citoyenneté à travers son enseignement, notamment lorsqu'elle soutient que cette éducation citoyenne fait référence à « la vie sociale du citoyen en devenir, [...] je trouve que c'est un rôle super important ». En ce sens, Sarah précise que « pour les élèves le cours [d'HÉC] est super formateur, les aide à comprendre la société dans laquelle ils vivent ».

4.1.4.6 Relation à la collaboration

En ce qui concerne la relation qu'entretient notre participante à l'endroit de la collaboration, Sarah nous a expliqué que dans son milieu, la collaboration était peu présente. En analysant le verbatim de notre entretien avec elle, il nous a été possible d'identifier que la relation aux collègues s'avérait être une des composantes qui agit sur sa relation à la collaboration. Ainsi, Sarah soutient que « dans mon milieu de travail, la collaboration entre profs existe peu ou pas. Oui elle existe toujours en apparence, mais dans le concret non, parce que telle personne voudrait avoir ta tâche ». Il nous est donc possible d'identifier, dans cet extrait, une sorte de compétition entre les enseignants, et ce, dans le but de se voir attribuer certains cours.

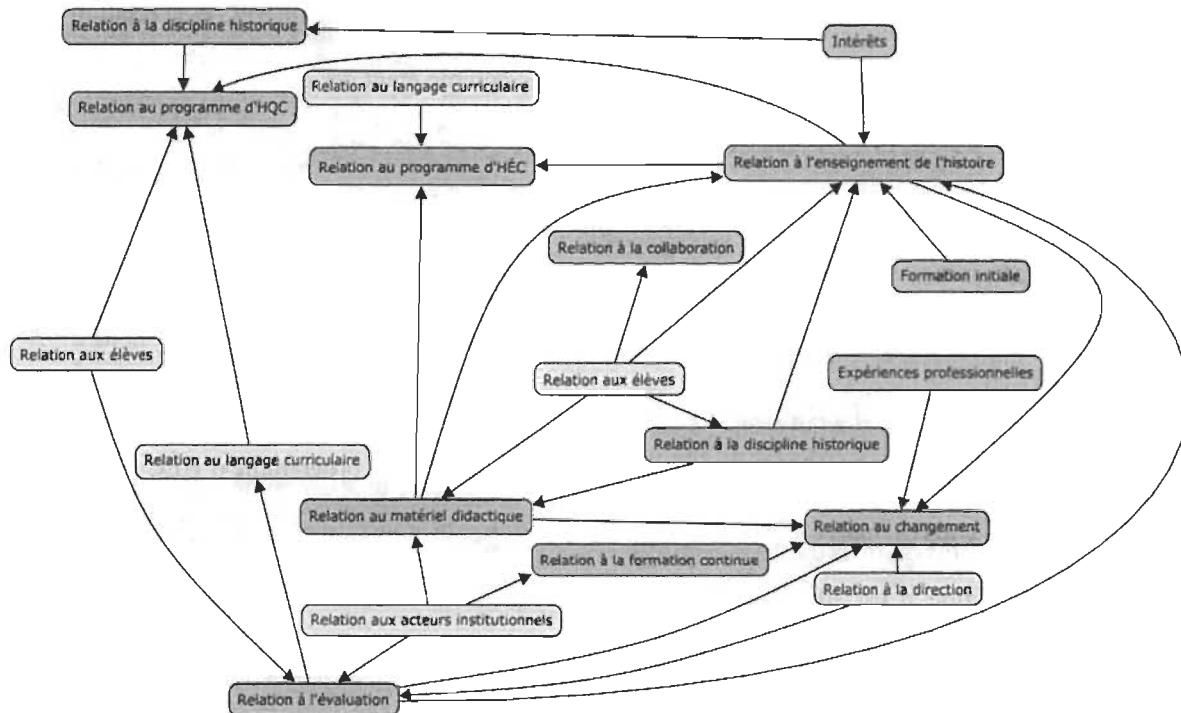
Il nous a également été possible de constater que la relation à l'enseignement de l'histoire était un autre facteur d'influence à la relation qu'entretient notre participante à l'endroit de la collaboration. En ce sens, Sarah nous explique que « le mois de septembre c'est un gros mois au niveau relationnel, parce que lui et moi on a deux

manières complètement différentes d'enseigner, complètement », ce qui explique entre autres l'absence de collaboration entre notre participante et son collègue.

Enfin, et pour faire suite au dernier paragraphe, la relation à la collaboration est en partie influencée par la relation à l'évaluation de notre participante. Comme nous l'avons expliqué, certaines différences dans la façon d'enseigner l'histoire sont à l'origine des tensions entre Sarah et son collègue. Par la suite, cette dernière nous a aussi expliqué que « même la manière de faire les évaluations ce n'est pas la même façon » et que « ça, moi je trouve que ça a été une espèce de conflit ».

4.1.5 Cinquième participant : William

Figure 8 : Schéma conceptuel des relations qui composent le rapport au savoir de William.



L'analyse du rapport au savoir de notre cinquième participant nous a permis de faire quelques constats en lien avec la relation au changement. Tout comme les participants précédents, les différentes relations que nous avons identifiées mènent toutes vers la relation au changement. Ainsi, nous aborderons les concepts qui influencent la relation qu'entretient notre participant à l'égard du changement, c'est-à-dire la relation au matériel didactique, à l'enseignement de l'histoire, à l'évaluation, à la formation continue, à la direction, de même que les expériences professionnelles.

Avant de donner au lecteur les explications de notre analyse de la relation au changement, il nous semble important de préciser, d'abord, les relations qu'entretient William à l'endroit des deux programmes d'HÉC et d'HQC. Contrairement à ce qui était le cas pour les autres participants, la relation au programme d'HÉC et la relation au programme d'HQC ne se sont pas avérées comme étant des concepts qui agissent sur les autres ; ils subissent plutôt l'influence des autres relations que nous avons identifiées. En effet, il nous a été possible de constater que ni l'un ou l'autre des deux programmes se sont manifestés comme étant des motifs légitimant les choix posés par notre participant pour les autres relations. Par exemple, lorsque le participant nous a mentionné qu'il avait « aimé ça, [l'approche] par thèmes » du programme d'HÉC, ce dernier nous a justifié cette caractéristique de sa relation au programme d'HÉC ainsi : « je te dis ça, mais c'est parce que je me fie à mon cahier aussi, mon matériel de maison d'édition il est super important ». Dans cet extrait, William nous fait part d'une particularité de sa relation au programme d'HÉC, et l'explique par sa relation à l'égard du matériel didactique, relation qui agira ensuite sur d'autres relations directement ou indirectement liées à la relation au changement. En contrepartie, les autres participants nous ont, à quelques moments, partiellement justifié certaines des autres relations à l'aide de leur relation au programme d'HÉC ou au programme d'HQC. Par exemple, Hubert nous a affirmé qu'il considère « qu'on a changé complètement d'idéologie », et que, pour cette raison, il s'est engagé dans un processus de changement. Une autre de nos participants, Béatrice, a quant à elle décidé de s'impliquer dans ce processus de changement de programme alors qu'elle justifie cette relation au changement par la forme du nouveau programme et qu'« à ce niveau-là, la transition s'est quand même fait plus en douceur par rapport à l'ancien programme [...] ça n'a pas été une coupure

radicale ». Alors que nous n'avons pas été en mesure d'identifier sur quels éléments les relations qu'entretient William à l'endroit du programme d'HÉC et d'HQC influencent, et que, par conséquent, ces relations n'ont pas été – directement ou indirectement – identifiées par le participant comme étant des facteurs influençant sa relation avec le changement, nous avons décidé de placer les sections qui expliquent ces deux relations à la fin de cette section, c'est-à-dire en 4.1.5.5 et en 4.1.5.6.

4.1.5.1 Relation au changement

Tout d'abord, la relation qu'entretient notre participant à l'égard du changement est influencée par sa relation à l'enseignement de l'histoire, alors qu'il a été souligné par William que lorsqu'est arrivé le changement de programme, celui-ci a dû refaire ses planifications. En effet, comme nous l'a indiqué notre participant, ce dernier avait planifié, pour son année scolaire, tous les cours d'histoire et qu'il était en mesure de savoir que « telle date, tel jour, je donne ce cours-là ». William ajoute ainsi que « lorsqu'est arrivé le changement de programme, ça a tout changé ». Ainsi, la relation qu'entretient notre participant implique, notamment, l'implication de sa relation à l'endroit de l'enseignement de l'histoire, en l'occurrence sa façon de planifier, à long terme, ses séquences d'enseignement. Les facteurs que nous avons identifiés comme influençant la relation de notre participant à l'endroit de l'enseignement de l'histoire seront davantage expliqués dans la sous-section 4.1.5.2.

Nous avons aussi été en mesure d'identifier les expériences professionnelles comme étant des éléments agissant sur la relation au changement. En ce sens, William nous a souligné que ça fait déjà deux années qu'il travaille avec le nouveau programme

d'HQC : une année d'expérimentation et une autre année alors que le programme est officiellement implanté. Pour lui, il est plus facile de manœuvrer avec le nouveau programme d'HQC, et ce, parce qu'il en a « fait l'expérimentation [l'année dernière], donc cette année je sais plus comment doser » les savoirs historiques à enseigner pour chacun des cours.

La relation au changement de notre participant a également été en partie influencée par sa relation au matériel didactique, matériel qu'il considère comme étant « super important ». En effet, William nous a souligné que pour faire face au changement de programme, ce dernier « y allait *safe*, collée sur mon cahier ». Pour lui, le matériel didactique est quelque chose de « super important » dans son enseignement et qu'il « prend toujours le matériel de la commission scolaire qui a été fait par le conseiller pédagogique ». Nous aborderons plus en détail la relation au matériel didactique dans la section 4.1.5.3.

Il nous a aussi été possible d'expliquer partiellement la relation qu'entretient notre participant à l'endroit du changement par sa relation à la formation continue. Plus précisément, William nous a précisé que l'implication du conseiller pédagogique a beaucoup aidé la transition entre l'ancien et le nouveau programme. Ainsi, ce dernier soutient que le conseiller pédagogique l'a aidé « pour notre formation aussi ; quand il y a eu la transition entre les deux programmes on a eu beaucoup de formation ». Sans cette aide, William nous avoue qu'il aurait été en mesure « de me débrouiller, mais c'est un plus ». Ainsi, nous pouvons constater que la relation qu'entretient notre

participant à l'endroit du changement est en partie teintée par sa relation à la formation continue, laquelle émane essentiellement d'une relation aux acteurs institutionnels.

En complémentarité avec les acteurs institutionnels, la relation qu'entretient William à l'endroit du changement peut également s'expliquer par sa relation à la direction. En ce sens, notre participant nous a mentionné que la direction l'avait accompagné dans le processus de changement de programme, et que cette aide l'a aidé à s'approprier un nouveau programme. Par exemple, William soutient qu'il lui est possible de « demander des libérations », libérations dont il avait précédemment bénéficié pour s'approprier l'ancien programme d'HÉC ; « j'en avais demandé pour l'ancien, pour me préparer ».

Une autre composante qui agit sur la relation de notre participant à l'endroit du changement, est celle de la relation à l'évaluation. Pour William, le nouveau programme est tellement chargé en termes de connaissances historiques, « qu'on ne sait jamais ce que le ministère met dans l'examen ; donc tu te dis “comment j'aligne mes affaires ?” ». Dans cet extrait, il nous est possible de constater qu'un des éléments qui caractérise la façon que notre participant aborde le changement réside dans l'incertitude au niveau de l'évaluation ministérielle. D'ailleurs, William a mentionné que le processus d'appropriation d'un nouveau programme « ce n'est pas épuisant, mais la pression [de] ton niveau de réussite [à l'examen ministériel], c'est surveillé, c'est important ». Il nous sera possible d'approfondir sur les raisons qui nous permettent d'expliquer partiellement la relation qu'entretient William à l'endroit de l'évaluation dans la sous-section 4.1.5.4.

4.1.5.2 Relation à l'enseignement de l'histoire

Comme nous l'avons indiqué dans la section précédente, la relation qu'entretient William à l'endroit du changement s'explique en partie par sa relation à l'enseignement de l'histoire. Afin de nous donner une compréhension plus approfondie de cette relation à l'enseignement de l'histoire, nous avons besoin d'expliciter sur les relations qui influencent à leur tour la relation à l'enseignement de l'histoire. Il sera notamment question de la relation à l'évaluation, à la discipline historique, au matériel didactique, aux élèves de même que la formation initiale et les intérêts de notre participant.

Tout d'abord, il nous a été possible d'identifier que la relation au matériel didactique est une des relations qui influencent la relation de notre participant à l'égard de l'enseignement de l'histoire. En ce sens, William nous a avoué qu'il est « collé sur mon cahier » lorsqu'il enseigne l'histoire et que son matériel didactique est « super important ». Plus spécifiquement, notre participant nous a précisé que « mes exercices, c'est mon matériel de maison d'édition [...] Je les prends tout le temps tel quel », et ce, parce que « ça me facilite la tâche ». Nous aborderons plus en profondeur les éléments qui agissent sur la relation au matériel didactique dans la section 4.1.5.3.

Il nous a également été possible d'identifier la relation à l'évaluation comme en étant une qui influence la relation qu'entretient William à l'égard de l'enseignement de l'histoire. Lorsque nous avons questionné William à propos de la place que prend l'évaluation dans son enseignement, ce dernier nous a avoué que « oui, [j'enseigne]

beaucoup en fonction de ça, [l'évaluation]. C'est une préoccupation permanente ».

Ainsi, il nous est possible d'identifier la relation à l'évaluation comme agissant sur la relation de notre participant à l'endroit de l'enseignement de l'histoire. Les relations qui influencent cette même relation à l'évaluation seront davantage expliquées dans la section 4.1.5.4.

La relation aux élèves est aussi une composante qui nous permet en partie d'expliquer la relation qu'entretient William à l'endroit de l'enseignement de l'histoire. De ce fait, la façon dont notre participant aborde son année scolaire se justifie en partie en fonction du niveau de réussite des élèves dans leur cours d'histoire précédents. Par exemple, William nous affirme que la communication entre les enseignants se fait essentiellement par l'entremise de leurs dossiers ; « je vais voir dans les dossiers des élèves puis je vois qu'en univers social ils ont de la facilité ou pas ».

Nous avons également été en mesure d'identifier la relation à la discipline historique comme étant un autre facteur d'influence à la relation à l'enseignement de l'histoire, alors que William nous a fait part de certaines de ses difficultés à enseigner les événements historiques qui au caractère plus politique. Ce dernier nous a exemplifié cette difficulté par ses expériences à enseigner la structure parlementaire au début de la Confédération : « juste le changement de structure, quand le conseil législatif est élu... Mais ça mange quoi ça en hiver, un conseil législatif ? Donc là, mon tableau est beurré à la grandeur ». Par cet extrait, il nous est possible de comprendre que ce genre de réalité sociale est plus difficile à enseigner pour notre participant, alors que William semble à l'aise à enseigner d'autres réalités sociales qui font référence à l'histoire

culturelle : « je leur dis que, quand il y a eu les révoltes, les manifestations de mai 1969, je leur explique que l'école des beaux-arts a été prise d'assaut par les élèves. Ça [...] j'en parle parce que je suis prof d'art [...] parce que ça me passionne et ça m'intéresse ». Ainsi, cette plus grande aisance à aborder en classe certains sujets plutôt que d'autres relève en partie de l'angle (culturelle, politique, etc.) des réalités sociales.

Par le dernier extrait, il nous est également possible d'expliquer la relation à l'enseignement de l'histoire de notre participant à l'aide de ses intérêts ainsi que de sa formation initiale. Comme nous venons de le mentionner, certains sujets abordés en classe sont en partie justifiés par la formation initiale ou par les intérêts. Cette constatation est notamment possible lorsque William justifie le fait d'aborder certains sujets comme « les révoltes, les manifestations de mai 1969 » parce qu'il est un « prof d'art », donc parce qu'il détient une formation en enseignement des arts plastiques, et aussi « parce que ça me passionne et ça m'intéresse ». Il nous est d'ailleurs possible de justifier partiellement la relation de notre participant à l'endroit de la discipline historique par les intérêts de ce dernier. Questionné sur les éléments de l'histoire culturelle du Québec, William soutient ne pas comprendre « pourquoi ce n'est pas dans le programme », parce que pour lui, « c'est important aussi la culture il me semble ». Somme toute, parce qu'il considère que le volet culturel de l'histoire du Québec et du Canada est important, William soutient qu'il arrive que, dans son enseignement, « je déborde des fois, parce que c'est quelque chose qui m'intéresse ».

4.1.5.3 Relation au matériel didactique

Tel que mentionné précédemment, nous avons été en mesure d'identifier la relation au matériel didactique comme une autre des concepts qui teintent la relation de notre participant à l'enseignement de l'histoire. Afin de comprendre en profondeur la relation au matériel didactique de notre participant, il nous faut avant tout élaborer sur la relation à la discipline historique, aux élèves et aux acteurs institutionnels.

Premièrement, la relation qu'entretient William à l'égard du matériel didactique est en partie influencée par sa relation à la discipline historique. Pour notre participant, l'histoire est considérée comme une discipline qui se doit d'être vivante. C'est d'ailleurs en partie pour cette raison qu'il justifie le choix de ses exercices et de ses activités en classe par le fait de rendre le cours d'histoire plus vivant ; « recopier des concepts, ce n'est pas vivant et l'histoire, c'est vivant ». Notre participant nous a donc confié qu'il utilise « Beaucoup d'images, beaucoup de témoignages aussi, des vidéos » afin de « rendre ça vivant. Parce que sinon, lire c'est ennuyeux ». William justifie aussi sa relation au matériel didactique par sa relation aux élèves, relation qu'il nous a été possible d'établir lorsque ce dernier nous a mentionné avoir recours à « des vidéos, parce que nous avons beaucoup d'élèves en difficulté d'apprentissage, qui n'aiment pas lire, qui ont de la difficulté avec les lectures ». Ainsi, le choix dans le matériel didactique que William utilise en classe s'explique en partie par les intérêts, le rôle, les capacités et les incapacités que ce dernier attribue à ses élèves. Notre participant justifie, enfin, le choix de son matériel didactique par sa relation aux acteurs institutionnels. Comme nous l'avions brièvement mentionné précédemment, William nous a avoué qu'il est « collé sur mon cahier » lorsqu'il enseigne l'histoire et que son matériel didactique est « super important ». En ce sens, « le matériel de la commission

scolaire qui a été fait par le conseiller pédagogique » est celui qui est utilisé « tel quel », c'est-à-dire sans y apporter des modifications, et ce, parce que « ça me facilite la tâche ». Lorsque questionné sur la façon dont il justifiait le choix de son matériel didactique, William nous a avoué qu'à cet égard, « une chance qu'on avait notre conseiller pédagogique » pour monter du matériel didactique.

4.1.5.4 Relation à l'évaluation

Comme nous l'avons brièvement expliqué en 4.1.5.1, il nous est possible de comprendre la relation qu'entretient notre participant à l'endroit du changement par sa relation à l'évaluation. Cependant, et pour nous permettre de comprendre cette relation à l'évaluation, nous devons d'abord comprendre les relations qui l'influencent, en l'occurrence la relation aux élèves, aux acteurs institutionnels et à la direction. En effet, la relation qu'entretient William à l'endroit de l'évaluation s'explique en partie par sa relation aux acteurs institutionnels, notamment parce qu'ils lui fournissaient des évaluations déjà préparées en fonction des évaluations ministérielles des années précédentes. Afin d'exprimer son propos, le participant nous a donné l'exemple suivant : « chaque année on était quasiment capable de prédire la question longue parce qu'il [conseiller pédagogique] nous enlignait » sur les possibilités des questions à l'examen du ministère. Pour cette raison, William nous avoue qu' « une chance qu'on avait notre conseiller pédagogique » pour préparer les évaluations. La relation à l'évaluation tire aussi source à travers la relation qu'entretient notre participant à l'endroit des élèves, entre autres parce qu'ultimement, « il faut qu'ils réussissent » est c'est ce qui constitue en partie « la pression au niveau de l'évaluation ». Ainsi, il nous est possible de comprendre que la préoccupation liée à l'examen du ministère découle

partiellement de la préoccupation de notre participant à faire réussir les élèves. Cette pression associée au taux de réussite à l'examen ministériel provient notamment du fait que le « niveau de réussite des élèves c'est surveillé, c'est très important » pour la direction. En ce sens, William estime que pour sa direction, deux ou trois échecs à l'examen ministériel est considéré comme beaucoup : « un élève qui échoue, ça va. Deux, ça commence à être inquiétant et trois, je passe pour une mauvaise enseignante ». Dans cet extrait, la relation qu'entretient notre participant à l'endroit de l'évaluation s'explique aussi par une relation quant aux intérêts, au rôle, aux capacités et aux incapacités que ce dernier attribue à la direction.

4.1.5.5 Relation au programme d'HÉC

D'abord, la relation qu'entretient notre participant à l'endroit du programme d'HÉC s'explique en partie par sa relation au langage curriculaire. Ainsi, lorsque William nous a parlé du sens qu'il accorde à la compétence d'éducation à la citoyenneté, ce dernier soutient que « la citoyenneté c'est beaucoup plus que ça, c'est beaucoup plus qu'enseigner ces affaires-là [apprendre à devenir un citoyen] ». Pour appuyer ses propos, William nous explique que, « par exemple, rendre les élèves écoresponsables, ça ne s'enseigne pas dans le programme d'histoire de 4 » alors qu'il considère que ce genre de finalité s'apparente à l'éducation à la citoyenneté. En ce sens, notre participant affirme que « si eux [le ministère] pensent donner cette mission-là au cours, moi je pense qu'ils se trompent » parce que « je trouve que ça n'a pas rapport ». Cette définition qu'il attribue à la compétence d'éducation à la citoyenneté renvoie aussi à sa relation à l'évaluation, alors que dans le même ordre d'idée, William soutient que «

le but n'est pas atteint », notamment parce que « dans l'examen ce n'est pas évalué [...] c'est ça, ça n'a comme pas de sens ».

Ensuite, il nous a été possible d'identifier la relation à l'enseignement de l'histoire comme étant une autre explication à la relation qu'entretient notre participant à l'égard du programme d'HÉC. À cet égard, William soutient qu'il a « aimé ça enseigner par thème », malgré le fait que « ça pouvait être mélangeant » d'enseigner en secondaire 3 et en secondaire 4 dans la même année scolaire : « j'arrivais dans mon cours de secondaire 3, après ça je m'en allais en 4 et je me disais comme "Je suis rendu où là?" ».

Enfin, la relation au matériel didactique a été identifiée comme un autre facteur d'influence sur la relation au programme d'HÉC de notre participant. Ainsi, bien que William nous ait exprimé qu'il a « aimé ça enseigner par thème », ce dernier précise que cette appréciation provient peut-être du matériel didactique qu'il utilise : « je te dis ça, mais c'est parce que je me fie à mon cahier aussi ; mon matériel de maison d'édition il est super important ».

4.1.5.6 Relation au programme d'HQC

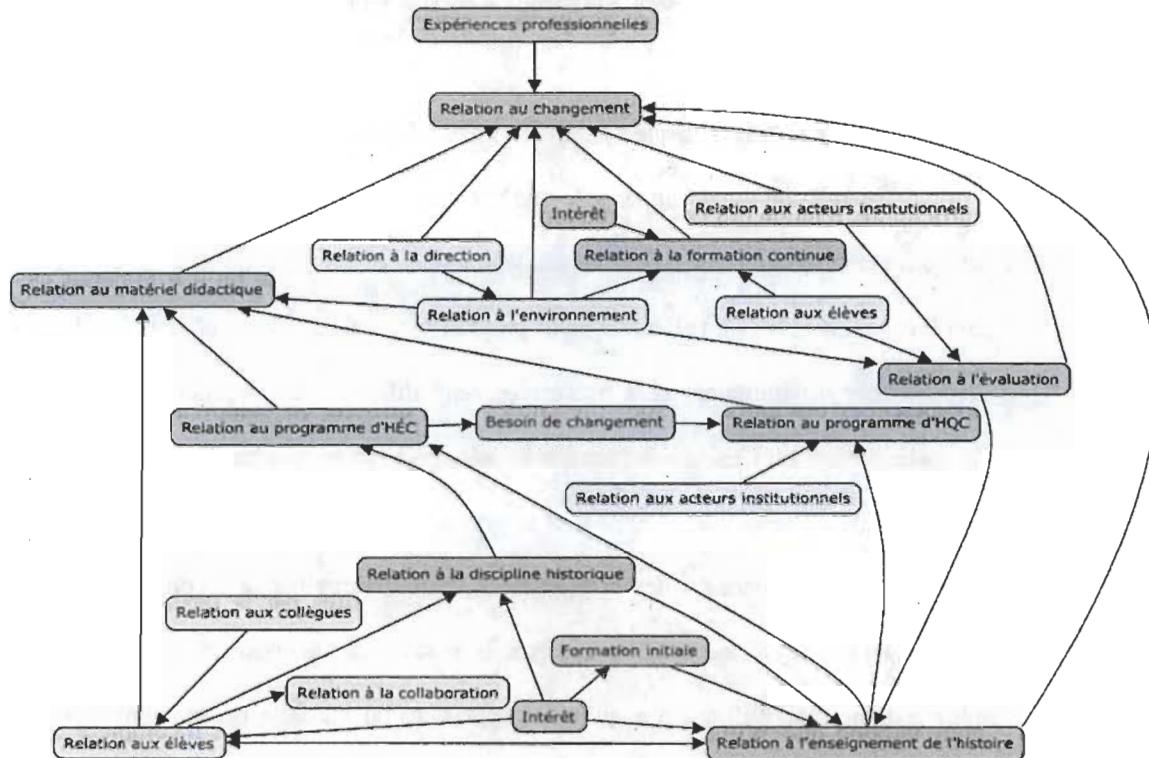
Nous avons constaté que la relation qu'entretient William à l'endroit du programme d'HQC était en partie expliquée par sa relation aux élèves, sa relation à l'enseignement de l'histoire ainsi que sa relation à la discipline historique. À ce sujet, le participant nous a informé qu'il « préfère – de loin – le programme d'HQC de secondaire 3 que celui de secondaire 4 [...] parce qu'il est moins chargé à enseigner, la matière est le

fun, les élèves ne sont pas perdus ». Dans cet extrait, il nous est possible de constater la présence des trois relations ; « moins chargée à enseigner » pour la relation à l'enseignement de l'histoire, « la matière est le fun » pour la relation à la discipline historique et « les élèves ne sont pas perdus » pour la relation aux élèves.

Un autre facteur d'influence que nous avons identifié est celui de la relation au langage curriculaire, relation qui est apparue lorsqu'est venu le temps de discuter des objectifs du nouveau programme d'HQC. Ainsi, William nous explique qu'il « aimeraient ça savoir exactement où s'en aller » avec ce programme, mais que la façon dont les deux compétences disciplinaires sont présentées rend difficile sa compréhension : « la compétence 2, c'est l'ancienne question longue, puis la compétence 1, même eux [le ministère] ils ne savaient pas comment la présenter ». Alors que le participant nous exprime sa compréhension des compétences disciplinaires par la façon dont il les évalue, en plus de préciser que « même eux ils ne savaient pas comment la présenter » nous indique que William n'a qu'une compréhension partielle ou incomplète des compétences qu'il tente de pallier par leur opérationnalisation dans un contexte pratique.

4.1.6 Sixième participante : Marie

Figure 9 : Schéma conceptuel des relations qui composent le rapport au savoir de Marie.



Lorsque nous avons analysé le verbatim de l'entretien réalisé avec Marie, il nous a été possible de constater, encore une fois, que la relation au changement de notre 6^e participante était influencée par plusieurs autres concepts, mais n'en influençait pas d'autres. Donc, nous présenterons le réseau conceptuel du rapport au savoir de Marie en débutant avec les facteurs que nous avons identifiés comme étant ceux qui agissent sur sa relation au changement. Plus précisément, nous aborderons la relation au matériel didactique, la relation à la formation continue, la relation à l'évaluation, la

relation à l'enseignement de l'histoire, la relation aux acteurs institutionnels, la relation à l'environnement, la relation à la direction ainsi que les expériences professionnelles.

4.1.6.1 Relation au changement

Tout d'abord, il nous a été possible de constater que la relation qu'entretient Marie à l'endroit du changement est en partie influencée par sa relation au matériel didactique. À cet égard, notre participante nous a avoué que bien qu'elle soit près de sa retraite, le changement de programme implique un renouvellement au niveau de son matériel didactique : « je me suis dit que même s'il me reste 3 ans à faire, ça ne va pas être 3 ans à étirer mon vieux matériel ». Cependant, cette relation au matériel didactique est complexe, et nécessite une compréhension approfondie des autres « relation à » qui teintent cette même relation au matériel didactique. Nous aborderons ces concepts dans la sous-section 4.1.6.2.

Nous avons également identifié la relation à la formation continue comme un des concepts qui agit sur la relation au changement de notre participante. À cet effet, Marie soutient qu'elle a eu droit à un moment de libération de tâche pour s'approprier le nouveau programme et que « si je ne l'avais pas eu, ce temps de libération, j'imagine que je pédalerais aujourd'hui ». Ainsi, cette libération de temps de tâche constitue un élément qui, pour notre participante, lui aura permis de s'approprier ce nouveau programme. Cette relation à la formation continue est, quant à elle, teintée de la relation aux élèves de Marie, alors qu'elle soutient que « demander de la libération de temps pour moi c'est du double de travail », et ce, notamment parce qu'elle considère que « les élèves [...] vont quand même essayer le remplaçant ; il y a toujours une

période d'adaptation à faire avec celui qui est là ». Cette période d'adaptation avec l'enseignant qui la remplacerait si elle avait une libération de tâche deviendrait ainsi un élément qui dissuaderait Marie à prendre du temps de libération pour s'approprier un nouveau programme. Cependant, ce temps de libération, comme nous l'avons mentionné plus haut, Marie l'a déjà eu puisqu'elle a accueilli un stagiaire qui s'occupait de ses classes. En ce sens, notre participante nous a avoué avoir « tout monter mon matériel didactique au complet, parce que là, j'ai eu de la chance [...] d'avoir un stage 4 ». De plus, notre participante nous a aussi mentionné qu' « on a zéro conseiller pédagogique à l'école, donc il y a zéro formation d'offerte ». Ainsi, il nous est possible d'identifier que la relation à l'environnement est, chez Marie, un élément qui influence sa relation à l'endroit de la formation continue. Nous avons aussi été en mesure d'identifier l'intérêt de notre participante comme un facteur qui agit en partie sur la relation à la formation continue. À cet égard, Marie nous a mentionné qu'elle ne participait que très rarement à des congrès, notamment parce qu'elle n'a « jamais trouvé quelques choses d'intéressant là-dedans qui m'a aidait à faire de la formation ».

Nous avons également été en mesure d'identifier la relation à l'évaluation comme un élément qui agit sur la relation au changement de notre participante. En effet, Marie soutient que le processus de changement implique un renouvellement du matériel, y compris les évaluations : « j'ai monté, avec le programme, les évaluations », et ce, « notamment parce que là j'ai eu de la chance [...] d'avoir un stage 4 ». La relation qu'entretient Marie à l'endroit de l'évaluation s'explique également par sa relation aux acteurs institutionnels, en l'occurrence les gens du ministère. En ce sens, elle nous explique qu'elle conçoit ses évaluations « avec les documents qui proviennent du

ministère ; je vais bâtir mes évaluations en fonction de vers où est-ce qu'ils s'en vont, et ce qui compose les examens du ministère ». De plus, la relation qu'entretient notre participante à l'égard de l'évaluation s'explique partiellement par sa relation aux élèves. Cette constatation a été possible lorsque nous avons questionné Marie sur la façon dont elle concevait l'évaluation. Ainsi, elle nous a affirmé combiner à la fois connaissances et compétences dans ses évaluations, et ce, parce qu'elle considère que « ça ne touche pas les mêmes forces », et parce qu'il y a des élèves « qui sont bien heureux dans les connaissances, parce qu'ils ont le contrôle, parce qu'ils ont juste à étudier puis ils ont la note ». Il nous est enfin possible de comprendre la relation qu'entretient notre participante à l'endroit de l'évaluation par la relation à l'environnement. Ainsi, Marie soutient que « la première réalité d'un prof de secondaire 4 c'est de faire réussir l'examen du ministère pour qu'ils aient leur diplôme », et que cette réalité est d'autant plus vraie « dans la région, [car] on a un taux de décrochage assez solide, on n'a pas des moyennes vraiment géniales et on a un appauvrissement de la région ».

Nous avons aussi été en mesure de constater que la relation au changement est influencée par la relation qu'entretient notre participant à l'endroit de l'enseignement de l'histoire. En ce sens, Marie nous a avoué qu'elle a « un peu modifié le système [le fonctionnement du programme] pour que je sois heureux à enseigner le programme ». Par cet extrait, il nous est possible de constater que la relation qu'entretient notre participante à l'endroit de l'enseignement de l'histoire vient en partie teinter les modifications qu'elle apporte au nouveau programme, c'est-à-dire sa relation au

changement. Nous aborderons plus en détail la relation à l'enseignement de l'histoire de Marie dans la sous-section 4.1.6.3.

À l'analyse de nos données, nous avons aussi été tenus d'identifier la relation aux acteurs institutionnels comme étant un facteur influençant la relation qu'entretient Marie à l'égard du changement. En ce sens, Marie nous a confié qu'elle avait eu l'occasion de travailler avec les acteurs des maisons d'édition, plus particulièrement à la mise à l'essai de certaines activités proposées dans certains manuels. Lorsque nous l'avons questionné sur le rôle que cette implication proposée par les maisons d'édition avait eu sur la façon dont elle avait vécu le changement, notre participante nous a exprimé que « c'est clair que, la maison d'édition, en me demandant de lire des épreuves, j'ai fait *all right*, ça va m'aider ».

Nous avons aussi été en mesure d'affirmer que la relation de notre participante à l'égard du changement est teintée par sa relation à l'environnement. Comme nous l'avons mentionné précédemment, Marie a bénéficié d'une libération de temps en raison de l'accueil d'un stagiaire dans sa classe. Lorsque nous lui avons demandé si elle aurait pu faire tout ce qu'elle a fait si elle n'avait pas eu de stagiaire, Marie nous a avoué que « non, pas comme ça, mais j'en ai pris énormément du temps le soir et les fins de semaine pour monter le programme dans ces années-là [de changement de programme]. Par cet extrait, il nous est possible de nuancer l'apport d'une libération de temps causée par l'arrivée d'un stagiaire par le fait que Marie a tout de même dû prendre du temps personnel pour s'engager dans ce changement de programme.

La relation qu'entretient Marie à l'endroit de la direction s'est également avérée être un facteur d'influence à sa relation au changement. Lorsque notre participante nous a partagé que « la maison d'édition m'a payé pour que je fasse ça [lire les épreuves] », elle nous a également mentionné que « la direction ne m'a pas libéré » afin de s'approprier le nouveau programme et que « c'est uniquement par moi-même, alors zéro aide de la part de la direction ».

Enfin, il nous a été possible d'identifier les expériences professionnelles de notre sixième participante comme étant un élément qui agit sur la relation au changement. En effet, Marie soutient que le processus d'appropriation d'un nouveau programme nécessite certaines expérimentations en classe, alors qu'elle nous exemplifie ce propos à l'aide de son expérience avec l'ancien programme d'HÉC : « je me suis fait au programme d'HÉC, après quelques années à m'être planté, mais après 10 ans, je ne suis pas vraiment le programme, je ne suis pas vraiment la façon dont c'est fait ». Ainsi, malgré les essais à planifier des cours en fonction de la forme thématique de l'ancien programme d'HÉC, Marie a tout de même décidé de ne pas prendre en compte cette structure pour y aller d'un enseignement qui lui convenait davantage.

4.1.6.2 Relation au matériel didactique

Ainsi, la relation qu'entretient Marie à l'endroit du matériel didactique est partiellement influencée par sa relation au programme d'HQC, alors qu'elle considère que les notes de cours qu'elle fait remplir aux élèves en classe « je les ai construites à partir du programme ». À cet égard, notre participante soutient que « c'est une des rares fois où est-ce que j'ai vraiment travaillé le matériel à partir du programme ».

Nous aborderons les concepts qui agissent sur la relation au programme d'HQC en

4.1.6.5.

La relation qu'entretient Marie à l'endroit du matériel didactique est également teintée de sa relation au programme d'HÉC. Faisant suite à ce que nous venons d'expliquer dans le paragraphe précédent, la participante nous a exprimé que, malgré le changement de programme, certains éléments de son matériel didactique renvoient à l'ancien programme d'HÉC, c'est-à-dire que « depuis une vingtaine d'années, je batis des PowerPoint [à partir] de l'ancien [programme], du nouveau programme, alors je ne batis jamais de zéro ». Ainsi, réutilisant du matériel des années antérieures, certains éléments font référence à l'ancien programme d'HÉC et donc, cette relation au matériel didactique s'explique en partie par sa relation au nouveau ainsi qu'à l'ancien programme. Nous traiterons plus amplement de la relation au programme d'HÉC dans la sous-section 4.1.6.4.

Il nous a été également possible d'identifier la relation aux élèves comme un élément à considérer dans l'explication de la relation au matériel didactique de notre participante. Ainsi, Marie nous a mentionné que les finalités qu'elle attribue au matériel didactique fait référence à l'intérêt, au rôle, aux fonctions, aux capacités et incapacités qu'elle attribue aux élèves, notamment lorsqu'elle soutient que « je prends mon matériel et c'est vraiment en devoir, en études, en travail, en lecture de document complémentaire que les élèves ont à faire quand il me reste du temps avant l'évaluation ». La relation qu'entretient Marie à l'endroit des élèves s'explique en partie par sa relation aux collègues, laquelle s'est manifestée lorsque nous avons discuté de la

transition entre le programme d'histoire de secondaire 3 à la quatrième année du secondaire. À cet égard, la participante nous a confié que les élèves, lorsqu'ils arrivent en début d'année, Marie doit débuter avec une révision des notions de secondaire 3 et nous explique que « je revoyais les acquis - qu'ils n'ont pas retenu de secondaire 3 - puis que ce n'est pas à cause de [nom du collègue de secondaire 3] ». Ainsi, Marie explique que les lacunes des élèves, lorsqu'ils arrivent en secondaire 4, ne proviennent pas, selon elle, du travail immédiat de ses collègues, mais plutôt d'autres facteurs qui n'ont malheureusement pas été mentionnés par la participante. La relation aux élèves est également teintée de l'intérêt de notre participante, entre autres lorsque celle-ci nous confie ne pas savoir « pourquoi ce n'est pas intéressant pour les élèves », en faisant référence aux aspects religieux de l'histoire du Québec et du Canada. En ce sens, Marie poursuit en justifiant que « la culture religieuse et la religion c'est vraiment trop imprégné en moi pour que je me dise que ce n'est pas intéressant », et que pour cette raison, elle ne comprend pas « pourquoi ce n'est pas intéressant pour les élèves ». Enfin, l'autre facteur que nous avons été en mesure d'identifier et qui influence la relation de notre participante à l'endroit des élèves est celui de sa relation à l'enseignement de l'histoire. En faisant référence à ses intérêts, Marie nous a confié que le programme d'histoire de secondaire 2 lui permet d'aborder les sujets historiques qui la passionnent le plus. Ainsi, notre participante nous avoue que « les élèves sont encore illuminés en secondaire 2 à faire ça [de l'histoire], donc c'est fun ». Il nous est donc possible de comprendre que la relation qu'entretient notre participante à l'endroit des élèves s'explique en partie par sa relation à l'enseignement de l'histoire, plus particulièrement aux sujets abordés et aux possibilités de déborder sur certains sujets qui la passionnent un peu plus en fonction de l'année d'enseignement. Nous

aborderons davantage la relation à l'enseignement de l'histoire dans la section 4.1.6.3 de ce mémoire.

Le dernier élément que nous avons été en mesure d'identifier comme facteur d'influence à la relation au matériel didactique de notre participante est celui de la relation à l'environnement. Nous avons été en mesure d'identifier cette relation, et ce, principalement parce que Marie nous a confié que le fait d'avoir accueilli un stagiaire, et par conséquent avoir été libéré de temps d'enseignement, lui a permis de « tout monter mon matériel didactique au complet ». Cependant, c'est le seul lien qu'il nous a été possible de faire entre la relation à l'environnement de notre participante et sa relation au matériel didactique.

4.1.6.3 Relation à l'enseignement de l'histoire

Durant le processus d'analyse des données, il nous a été possible d'identifier la relation à l'enseignement de l'histoire comme élément qui influence la relation au changement de notre participante. Cette relation étant complexe, nous élaborerons sur les éléments qui, à leur tour, influencent cette relation à l'enseignement de l'histoire. À cet égard, nous avons fait émerger la relation à l'évaluation comme un des facteurs qui agit sur la relation à l'enseignement de l'histoire, alors que Marie nous a confié qu'en histoire de secondaire 4, « il y a une évaluation du ministère et c'est elle qui devient notre guide pédagogique ; c'est elle qui devient notre façon d'enseigner le programme ». Cette citation nous permet de constater l'apport de l'évaluation dans la façon d'enseigner l'histoire de notre participante.

Nous avons aussi été en mesure d'identifier la relation à la discipline historique comme un autre élément d'influence sur la relation à l'enseignement de l'histoire de notre participante. Lorsque nous avons questionné Marie sur le sens qu'elle donnait à la discipline historique, cette dernière nous a confié que l'histoire est d'abord une question de « tradition orale », et que « l'histoire du Québec, ça se raconte [...], on se raconte notre histoire pour ne pas l'oublier ». Ainsi, Marie considère qu' « un prof d'histoire, c'est ça sa force », c'est-à-dire sa façon de raconter le récit historique. Cette même relation à la discipline historique est alors teintée par la relation aux élèves de notre participante. Cette relation s'exprime notamment par le fait que Marie considère que pour « les élèves comme tels, eux autres, [l'histoire] c'est une matière à gober », et donc, cette relation à la discipline historique est teintée de la relation aux élèves. Il nous a également été possible d'identifier l'intérêt de Marie comme facteur agissant sur la relation à la discipline historique. Marie a affirmé, en début d'entretien, qu'elle avait suivi une formation initiale en théologie, et « ce qui m'intéressait le plus dans ce domaine-là c'était l'histoire – le Proche-Orient ancien –, c'était vraiment mon champ d'intérêt particulier et puis aussi l'histoire religieuse du Québec ». Par cet extrait, nous avons été en mesure de constater, d'abord, que l'intérêt de Marie avait en quelque sorte agit sur sa formation initiale, sur le champ de spécialisation de cette formation initiale. Ensuite, l'intérêt vient également agir sur la relation à l'enseignement de l'histoire ; comme nous en avons brièvement discuté précédemment, notre participante préfère enseigner l'histoire de deuxième secondaire notamment en raison de la nature de certains sujets. Afin d'illustrer l'apport de l'intérêt de Marie auprès de certains sujets historiques, cette dernière nous a confié qu'en « histoire de secondaire 2, c'est des périodes historiques vraiment fun », par exemple avec « la réforme Luther et tout ça,

ce sont des sujets qui me passionnent ». Ainsi, la formation initiale que Marie a reçue vient, au même titre que l'intérêt, influencer sa relation à l'enseignement de l'histoire.

Il nous a aussi été possible d'identifier l'intérêt comme élément agissant sur la relation à l'enseignement de l'histoire de notre participante. Questionnée sur les choix qu'elle doit commettre en classe pour ses dernières années d'enseignement, Marie nous a avoué avoir « décidé de passer les dernières années de ma carrière avec quelques choses que les élèves aimait, que moi je plaisais à enseigner » et que ce choix était possible parce que « j'ai le contrôle de mes leçons et de mes cours ».

Enfin, la relation à l'enseignement de l'histoire de notre participante est également influencée par sa relation aux élèves, relation qui nous a été possible d'identifier lorsque questionnée à ce sujet, Marie nous a confié que pour les élèves, le cours d'histoire « c'est des trucs à étudier, c'est un cours qu'il faut pour aller chercher le diplôme ». De surcroit, la participante a ajouté que « les élèves semblent bien aimer cette approche-là, avec les notes de cours, chapitre par chapitre », ce qui justifie en partie sa façon d'enseigner l'histoire, plus largement, sa relation à l'enseignement de l'histoire.

4.1.6.4 Relation au programme d'HÉC

Lorsque nous avons abordé l'ancien programme d'HÉC, notre participante a soulevé nombre de facteurs qui pouvaient influencer sa relation avec celui-ci. D'abord, la relation à l'enseignement de l'histoire s'est avérée être un des facteurs d'influence sur la relation au programme d'HÉC. Ainsi, Marie nous a confié que ce qu'elle n'aimait

particulièrement pas de l'ancien programme d'HÉC, c'était le fait que le programme « de 2006, était trop, à mon avis, axé sur des approches pédagogiques [...] sur “voici, vous, comme enseignant, vous n'allez plus être des profs qui raconte, mais des guides” », ce qui n'est pas en adéquation avec ce que considère Marie à propos de la façon d'enseigner l'histoire. Ainsi, notre participante nous a précisé qu'elle s'est « vraiment fait *enfarger* en voulant m'imposer une approche pédagogique » qui n'était pas la sienne.

Cette relation au programme d'HÉC est aussi influencée par la relation de notre participante à l'endroit de la discipline historique, alors qu'elle considère que la forme scolaire de l'ancien programme d'HÉC ne s'agençait pas avec la discipline historique. Ainsi, Marie soutient que la réforme de 2006 s'inscrivait dans « un paradigme avec lequel tu veux partir et ensuite de le mettre à toutes les sauces [à toutes les disciplines] ». Cependant, pour elle, ce nouveau paradigme n'était pas compatible avec l'histoire ; « on dirait que c'était rentré dans la gorge de l'histoire, ce nouveau programme [...] ne pas mettre l'histoire au cœur du programme d'histoire ».

4.1.6.5 Relation au programme d'HQC

Comme nous l'avons mentionné précédemment, la relation au programme d'HQC en est une qui s'identifie comme influençant la relation au matériel didactique, relation qui influence par la suite la relation au changement de notre participante. Afin de comprendre cette relation au programme d'HQC, il nous faut d'abord soulever la relation à l'enseignement de l'histoire comme un des éléments qui agissent. Lorsque nous avons abordé le nouveau programme d'HQC avec Marie, cette dernière nous a

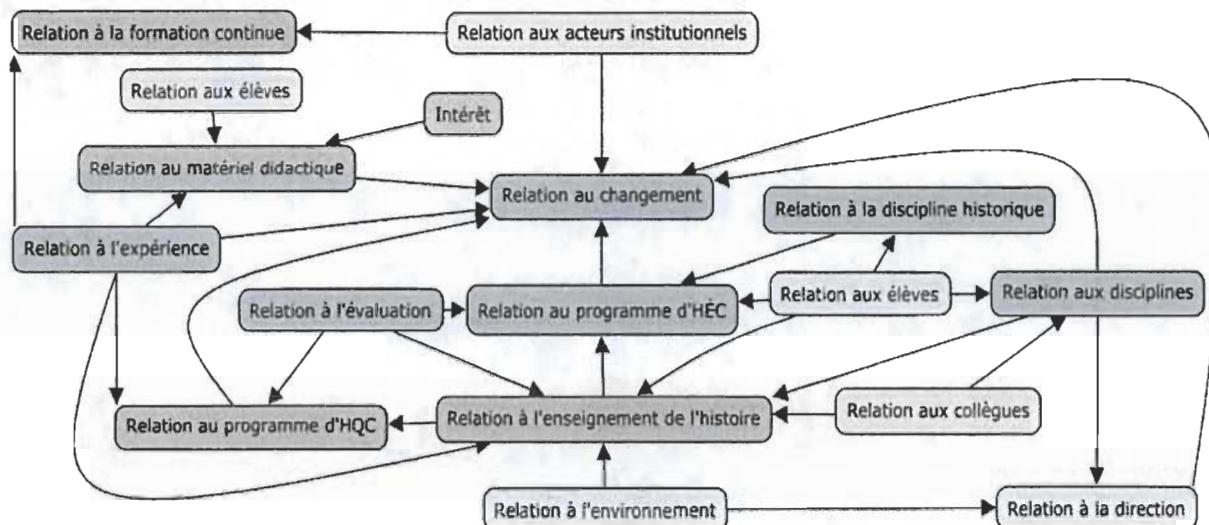
mentionné qu'elle appréciait le fait que le programme ait été conçu de manière chronologique pour le secondaire 3 et pour le secondaire 4. Ainsi, la participante soutient que « l'approche par ordre chronologique donne plus de liberté, à l'enseignant, de choisir son approche pédagogique ». En ce sens, Marie soutient que « si l'enseignant veut aller d'une façon plus linéaire, une façon plus chronologique en suivant des programmes et raconter, il a sa place pour lui là-dedans ».

Nous avons aussi été en mesure d'identifier la relation aux acteurs institutionnels comme élément qui teinte la relation au programme d'HQC de notre participante. À cet égard, Marie nous a confié que « les affaires qui manquent dans le programme d'HQC – évidemment c'est toujours pareil – c'est toujours cette situation-là, de choix politique là-dedans », dans les savoirs à prescrire dans le programme. Afin d'appuyer son propos, Marie affirme que « par exemple, la présence de l'Église, dans le Québec, est vraiment là, ostracisée un peu là » à travers le nouveau programme d'HQC.

Enfin, la relation qu'entretient Marie au sujet du programme d'HQC est influencée par un certain besoin de changement qu'elle nous a exprimé, lequel provient essentiellement de sa relation à l'ancien programme d'HÉC. Ainsi, notre participante nous a mentionné apprécier « à 10 sur 10 » le programme d'HQC, et ce, notamment parce qu'il répond aux insatisfactions du programme d'HÉC ; « tel que nous l'avions demandé à l'origine [...] – on avait dit “rendons nous jusqu'à l'Acte d'Union, et ensuite de l'Acte d'Union à aujourd'hui” – [...] parce qu'on voyait juste les choses en superficie ». Ce besoin de changement vient ainsi lier la relation au programme d'HÉC avec la relation au programme d'HQC.

4.1.7 Septième participant : Claude

Figure 10 : Schéma conceptuel des relations qui composent le rapport au savoir de Claude.



Suivant la même logique que les autres participants, notre 7^e participant, l'analyse du verbatim de l'entretien que nous avons réalisé avec Claude nous a permis de constater que le point d'arrivée des relations est celui de sa relation au changement. C'est donc en ce sens que nous allons, d'abord aborder les facteurs qui influencent la relation au changement de notre participant, ensuite détailler les relations qui agissent sur celles qui influencent sa relation au changement. Nous aborderons donc la relation à l'expérience, la relation au programme d'HÉC, la relation au programme d'HQC, la relation au matériel didactique, la relation aux disciplines, de même que la relation à la direction et aux acteurs institutionnels.

4.1.7.1 Relation au changement

Il nous a d'abord été possible de voir apparaître la relation à l'expérience comme facteur influençant la relation au changement de notre participant. En effet, ce dernier nous a mentionné avoir été « lessivé par les réformes » passées, et qu'avec les nombreuses réformes et changements qu'il a vécus, « je ne me battrai pas » pour les éventuels changements. Ce dernier nous a d'ailleurs souligné avoir travaillé de près dans le processus d'élaboration d'un programme et que pour lui, « tout cet engagement-là m'a permis de voir, avant tout le monde, à quoi ça va ressembler et donc être prêt pour le nouveau programme ». Ainsi, la relation qu'entretient notre participant à l'endroit du changement est en partie expliquée par sa relation à l'expérience personnelle, elle-même teintée par ses propres expériences professionnelles.

La relation au changement est également influencée par la relation de notre participant à l'endroit des acteurs institutionnels. De manière plus spécifique, Claude estime qu'une partie de la responsabilité dans le changement de programme provient des acteurs institutionnels, plus particulièrement du ministère. En ce sens, notre participant soutient que « la seule chose qui m'exaspère, c'est que je pense que le ministère fonctionne de façon bizarre quand arrive les nouveaux programmes ». Ce sentiment provient surtout du fait que Claude considère qu'il y a un problème de transition entre le premier et le 2^e cycle, et que les gens du ministère « le savent, sauf que tout est une question de budget [...] et que la priorité était [...] le programme d'éducation financière qu'il fallait finaliser ».

Il nous a aussi été possible d'identifier la relation à la direction comme facteur agissant sur la relation au changement de notre participant. En effet, lorsque questionné à cet égard, le participant nous a mentionné que la direction ne lui libérait pas de temps afin de faire face au changement, bien qu'il considère que cela lui serait bénéfique pour « monter des trucs » et pour se préparer. Cependant, le fait que la direction ne lui libère pas de temps ne le dérange pas, puisqu'il se considère privilégié d'avoir des conditions de travail optimales (tâche, accessibilité à du matériel, etc.) : « je ne me plains pas, parce que j'ai mon local, j'ai ma matière puis je suis probablement le plus gâté de la commission scolaire là-dessus ». Ainsi, pour lui, l'absence de libération de temps par sa direction s'explique en partie par sa relation à l'environnement, laquelle est ici caractérisée par sa situation jugée idéale par Claude. Cette relation à la direction s'explique aussi par la relation aux disciplines, c'est-à-dire la relation qu'entretient notre participant à l'endroit de l'intérêt, de l'importance, de la pertinence, de la légitimité, des fonctions et du rôle que ce dernier attribue aux disciplines. Pour lui, le fait que la direction lui libère du temps « serait juste une reconnaissance que les sciences humaines n'ont pas. Parce que je sais que dans d'autres disciplines, ça serait juste normal ». Il est difficile de savoir si cette hiérarchisation des disciplines émane de notre participant ou de son environnement social. Cependant, certains éléments nous portent à croire que cette relation aux disciplines est liée à la relation qu'entretient Claude à l'endroit de ses collègues, alors que ce dernier considère qu'« en sciences humaines, dans notre commission scolaire, tu vas avoir des gens qui sont autonomes » et donc qui n'ont pas besoin d'accompagnement de la part de la direction. Enfin, cette relation qu'entretient notre participant à l'endroit des disciplines s'explique en partie par sa relation aux élèves, notamment lorsque Claude soutient que certaines disciplines

devraient être enseignées à des élèves plus jeunes. En effet, lorsqu'il a été question de parler de ce qu'il manquait au nouveau programme, Claude nous a confié qu'il aimeraït que les élèves du primaire reçoivent des cours de géographie canadienne, entre autres parce que « je le vois avec mes enfants, dès que je fais un peu de géographie ils aiment ça ».

Nous avons également été en mesure d'identifier la relation au programme d'HÉC comme autre facteur d'influence sur la relation au changement de notre participant. À cet égard, Claude nous a exprimé avoir eu davantage de facilité à s'approprier le nouveau programme d'HQC que le programme d'HÉC en 2006. Ce qu'il a trouvé « extrêmement difficile » relève surtout de « l'approche thématique tel que prescrit » dans le programme de secondaire 3. Claude a également eu de la difficulté à s'approprier « ces trois compétences-là » qui, avec elles, amenaient une nouvelle approche en l'approche par compétences. Nous élaborerons davantage sur la relation au programme d'HÉC dans la sous-section 4.1.7.2.

Un autre facteur que nous avons identifié comme influençant la relation au changement de notre participant est celui de sa relation au programme d'HQC. Faisant référence au paragraphe précédent, Claude souligne que les objectifs du nouveau programme d'HQC étaient plus facilement praticables, notamment en ce qui concerne « un retour à l'approche chronologique » et les « deux nouvelles compétences [...] qu'on faisait déjà d'une certaine façon [avec l'ancien programme de 1984] ». Il nous sera possible d'élaborer davantage sur les relations qui agissent sur la relation au programme d'HQC dans la sous-section 4.1.7.3.

Il nous a été possible d'identifier la relation au matériel didactique comme composante agissant sur la relation au changement de notre participant. Lorsque nous l'avons questionné à propos de ce qu'engendrait le changement de programme, ce dernier nous a avoué que « le problème, c'est d'adapter mon matériel avec le nouveau programme ». Pour pallier ce problème, Claude soutient que « c'est pour ça que je fonctionne avec quelques vieux manuels que j'ai ici et là » et qu' « il y a beaucoup de vieux trucs qu'on peut recycler, parce que les opérations intellectuelles on a toujours fait ça ». Ainsi, il nous est possible d'identifier, dans cet extrait, que la relation qu'entretient Claude à l'endroit du matériel didactique s'explique en partie par sa relation à l'expérience, et ce, principalement parce que ce dernier considère que ce qu'il a fait au cours des années passées s'harmonise avec les éléments de changement du nouveau programme.

La relation qu'entretient notre participant à l'endroit du matériel didactique s'explique également par le concept « intérêt », alors que ce dernier soutient que bien que « tous les nouveaux manuels ont leurs faiblesses [...] on a décidé d'en prendre une autre qui collait plus sur ma vision des choses ». De plus, cette relation qu'entretient Claude à l'endroit du matériel didactique est influencée en partie par sa relation aux élèves. En effet, lorsque nous avons questionné le participant sur le rôle qu'il attribue au matériel didactique, ce dernier nous a mentionné que pour lui, le volume est « un prétexte pour donner des devoirs [aux élèves], parce que je pense que les devoirs ont comme vertu de leur prendre un peu de temps à la maison pour qu'ils s'habituent à se dire "Bon, j'ai quelque chose à remettre le lendemain...", parce que la vie, c'est comme ça ». Ainsi, Claude explique que le manque de devoirs constitue « un des drames du système

scolaire », et le manuel didactique est, pour lui, un outil pour le palier et préparer les élèves à avoir « quelque chose à remettre le lendemain ».

Enfin, la relation qu'entretient notre participant à l'endroit du changement trouve partiellement explications dans la relation que Claude entretient à l'égard des disciplines. En effet, ce dernier affirme qu'il se voit mal « imposer à un collègue [d'histoire] de secondaire 1 ou 2 qu'il faut peut-être changer », mais qu' « en mathématiques, ça serait quelque chose qui serait faisable, ou en science, mais en science humaine j'ai l'impression que ... ». Ainsi, il nous a été possible de constater que pour notre participant, le changement s'effectue plus facilement ou plus difficilement selon les disciplines enseignées.

4.1.7.2 Relation au programme d'HÉC

Comme nous l'avons précisé dans la sous-section 4.1.7.1, la relation qu'entretient notre participant à l'endroit du changement est autre autres influencée par sa relation au programme d'HÉC. Afin de mieux comprendre la façon dont cette relation agit sur la relation au changement, il nous faut d'abord aborder les facteurs que nous avons identifiés comme influençant la relation au programme d'HÉC. Nous traiterons donc de la relation à l'évaluation, de la relation à la discipline historique, de la relation aux élèves ainsi que de la relation à l'enseignement de l'histoire.

Tout d'abord, il nous a été possible de constater que la relation au programme d'HÉC de notre participant était en partie influencée par sa relation à l'évaluation. Nous avons été en mesure d'établir ce lien, notamment lorsque Claude nous a parlé de sa première

expérience avec l'évaluation des compétences disciplinaires du programme d'HÉC.

Pour lui, il est difficile d'enseigner les compétences disciplinaires alors que « les évaluer c'est encore moins évident ; la compétence 1 et la compétence 3 étaient, même avec les meilleures grilles, ce n'était pas évaluable ».

Nous avons aussi été en mesure d'identifier la relation à la discipline historique comme un deuxième concept qui agit sur la relation qu'entretient notre participant à l'endroit du programme d'HÉC. En ce sens, Claude nous a affirmé que « la redite » causée par la formule thématique ainsi que « d'enseigner par ces trois compétences-là » ont pour effet de « tue[r l']histoire de 3^e et 4^e secondaire ». Pour lui, il aurait été possible, avec cette formule proposée par le programme d'HÉC, « peut-être au Cégep on aurait pu faire quelque chose de fonctionnel, d'intéressant, mais qu'on tue en histoire de 3^e et 4^e secondaire ». Il nous est possible d'identifier, à travers ces extraits, un élément qui agit sur la relation qu'entretient Claude à l'endroit de la discipline historique et qui nous permet ainsi de mieux la comprendre. En effet, la relation à la discipline historique s'explique partiellement par la relation de notre participant à l'endroit des élèves, alors que Claude soutient que « l'histoire c'est déjà difficile pour un prof, donc imagine pour l'élève, dépendant de sa maturité et de son intérêt ». Ainsi, nous sommes en mesure de constater que notre participant considère que la discipline historique est, par nature, plus ou moins difficile pour certains que pour d'autres.

Cette relation aux élèves se transpose également dans l'explication de la relation qu'entretient notre participant à l'endroit du programme d'HÉC. Il nous a été possible d'identifier cette relation lorsque questionné sur sa relation à l'ancien programme,

Claude nous a confié que l'approche par thématique faisait en sorte qu' « on revoyait presque 4 fois certaines thématiques en secondaire 4 [...]. À un moment donné, les élèves en pouvaient plus ». Cette insatisfaction tantôt exprimée par notre participant à l'endroit de l'approche thématique du programme d'HÉC est également attribuée aux élèves, ce qui caractérise notamment la relation qu'entretient Claude à l'endroit des élèves.

Enfin, la relation à l'enseignement de l'histoire s'est avérée être un quatrième concept agissant sur la relation de notre participant quant au programme d'HÉC. Tel qu'il nous a été possible de constater lors de l'analyse des résultats, il a été, pour Claude, difficile d'enseigner avec le programme d'HÉC. Pour lui, « le premier problème, c'est les compétences [...] les enseigner ce n'était pas évident ». Si enseigner les compétences disciplinaires n'était pas facile pour notre participant, ce dernier ajoute qu' « en secondaire 4, non seulement on avait des problèmes de compétence 1, compétence 2 et compétence 3, mais après ça, ça été le problème de redite », laquelle renvoie à l'approche par thématique à l'origine de cette répétition dans l'enseignement du récit historique. Nous aborderons davantage les concepts impliqués dans la relation à l'enseignement de l'histoire de notre participant dans la sous-section 4.1.7.4.

4.1.7.3 Relation au programme d'HQC

La relation qu'entretient notre participant à l'endroit du changement est aussi partiellement influencée, comme nous l'avons mentionné précédemment, par sa relation au programme d'HQC. C'est ainsi que nous traiterons des concepts que nous avons identifiés comme agissant sur la relation au programme d'HQC, en l'occurrence

la relation à l'évaluation, la relation à l'expérience de même que la relation à l'enseignement de l'histoire.

D'abord, la relation à l'évaluation nous est apparue comme un concept qui influence en partie la relation au programme d'HQC de notre participant. Lorsque nous l'avons questionné à propos du nouveau programme d'HQC, Claude soutient que « la chose difficile, dans le fond, avec le nouveau programme, c'est de faire deux nouvelles compétences puis de bâtir des évaluations en fonction de cette compétence 1 et compétence 2 là ». Comme il est possible de remarquer, les compétences disciplinaires constituent, tant pour l'ancien que pour le nouveau programme, une composante qui complique, chez notre participant, l'élaboration des évaluations.

Ensuite, nous avons été en mesure d'identifier la relation à l'expérience comme autre concept influençant la relation de Claude à l'endroit du programme d'HQC. En ce sens, lorsqu'il a été question de l'appréciation de notre participant à l'endroit du nouveau programme, ce dernier nous a avoué qu' « il y a plus de liens à faire avec le premier programme [de 1984] que j'ai enseigné à l'époque », et donc « une façon plus traditionnelle d'enseigner l'histoire que la plupart de mes collègues trouvent un peu plus rassurante ». Dans cet extrait, il nous est possible de constater que le participant utilise « mes collègues » pour exprimer son propre vécu. Cette façon de représenter n'est pas unique, c'est-à-dire qu'elle s'est produite à de nombreuses occasions lors de l'entretien, ce qui nous porte à penser que le participant, lorsqu'il parle de « ses collègues » [ils] fait également référence à soi-même [nous]. Par ailleurs, à travers ce même extrait, nous avons été en mesure d'identifier, chez Claude, que la relation à

l'enseignement de l'histoire agit en partie sur la relation au programme d'HQC. Il nous sera possible de mieux comprendre les éléments qui influencent la relation qu'entretient notre participant à l'endroit de l'enseignement de l'histoire dans la sous-section suivante.

4.1.7.4 Relation à l'enseignement de l'histoire

Comme nous l'avons brièvement abordé dans les sections précédentes, la relation qu'entretient notre participant à l'égard de l'enseignement de l'histoire est un concept qui vient teinter à la fois sa relation au programme d'HÉC et sa relation au programme d'HQC. Nombreux sont les concepts que nous avons identifiés comme agissant sur la relation à l'enseignement de l'histoire, et c'est pour cette raison que nous lui avons consacré une sous-section. Les concepts que nous aborderons sont donc les suivants : la relation à l'évaluation, la relation aux disciplines, la relation aux élèves, la relation aux collègues, la relation à l'environnement de même que la relation à l'expérience de notre participant.

D'abord, la relation à l'enseignement de l'histoire est partiellement teintée de la relation à l'évaluation, alors que Claude, lorsque nous l'avons questionné au sujet de l'évaluation du ministère, à savoir si c'était quelque chose qui était à considérer, nous a avoué « qu'il y a une lourde responsabilité, en secondaire 4 ». Cette préoccupation provient notamment du fait « qu'il faut véritablement développer [les compétences disciplinaires], parce qu'on sait qu'il y a un examen du ministère en secondaire 4 ».

Cette préoccupation de notre participant à l'endroit de l'évaluation ministérielle de secondaire 4 fait en sorte qu'il a une préoccupation pour ses collègues de secondaire 4, et ce, même lorsqu'il enseigne en troisième secondaire. En ce sens, Claude soutient que « le défi pour nous autres [en secondaire 3], peu importe ce qu'ils font au primaire, ce qu'ils font au secondaire 1 et 2, bin nous [au 2^e cycle] on arrive avec une compétence 1 et une compétence 2 qu'il faut véritablement développer parce qu'on sait qu'il a un examen du ministère en secondaire 4 ». Par cet extrait, il nous est possible de constater que, contrairement à ses collègues du premier cycle – et même du primaire –, Claude est conscient qu'il doit tout de même enseigner les compétences disciplinaires de sorte à préparer les élèves à l'examen du ministère. En continuité avec cet extrait, notre participant nous a avoué que « si tu ne vois pas les 40 dernières années [du programme de secondaire 3] parce que tu n'as pas eu le temps, bien le prof de 4 est hypothéqué ».

Par la suite, il nous a été possible d'identifier la relation aux disciplines comme autre facteur d'influence à la relation qu'entretient notre participant à l'endroit de l'enseignement de l'histoire. Lorsqu'il a été question de la relation de Claude quant à l'enseignement des disciplines, ce dernier nous a confié qu'il serait important que les élèves aient, à partir du primaire, des cours de géographie du Canada, et ce, principalement pour pallier les lacunes observées par notre participant à cet égard. Pour lui, il est important de faire « travailler les enfants en 3^e, 4^e, 5^e année sur les régions québécoises, sur des grands cours d'eau pour qu'ils aient une espèce de petite culture canadienne qui s'installe chez eux ». Ainsi, cette mesure aurait pour effet de faciliter l'enseignement de l'histoire de notre participant, puisqu'il considère que les

élèves, lorsqu'ils arrivent en classe d'histoire, n'ont pas les connaissances nécessaires à ce niveau. C'est d'ailleurs pour cette raison que Claude, au début de chaque année scolaire, débute son cours d'histoire avec « deux semaines de rattrapage de notions de base de la géographie canadienne ».

Cette dernière citation nous renvoie ainsi à l'expérience comme autre facteur agissant sur la relation à l'enseignement de l'histoire. Comme nous l'avons précédemment mentionné, Claude débute l'enseignement de son programme d'histoire avec une mise à jour de certaines notions de géographie du Canada. Ce dernier nous a d'ailleurs précisé que lorsqu'il était au secondaire, « on voyait des aspects de géographie canadienne, ce qui faisait en sorte que, quand on arrivait en 4^e secondaire, le cours d'histoire commençait comme ça ». De plus, Claude estime que la façon dont il a vécu son expérience d'apprentissage de son cours d'histoire de secondaire 4 constitue une « chance que moi j'ai eu d'avoir une année où on faisait que la carte du Canada ». C'est pour cette raison que la relation qu'entretient notre participant à l'endroit de l'expérience constitue un facteur qui explique en partie sa relation à l'enseignement de l'histoire.

Il est possible, pour notre participant, de présenter ces notions de la géographie canadienne au début de l'année scolaire parce que son environnement professionnel lui permet. Ainsi, puisque « partout au Québec on est à quatre périodes, moi je suis à 5 périodes » par semaine, Claude dispose d'un peu plus de temps pour son cours d'histoire, et « c'est pour ça que je peux me permettre, en début d'année, de passer un cycle sur la géographie canadienne ».

Enfin, nous avons été en mesure de constater que la relation qu'entretient Claude à l'endroit de l'enseignement de l'histoire est en partie teintée de sa relation aux élèves, alors que pour lui, enseigner l'histoire de manière chronologique « amène une narration, et ça, les enfants, depuis qu'ils sont jeunes, ils y sont habitués à ce style-là ». Ce dernier soutient même que cette approche chronologique de l'enseignement de l'histoire fait en sorte que l'élève « sait qu'il y a un début, qu'il a une fin et qu'entre les deux, c'est plus facile d'enseigner des opérations intellectuelles ».

Chapitre V – Discussion sur les résultats

La présente section a pour intention de faire part au lecteur des constats qui ont émergé tout au long du processus d'analyse des résultats. En reprenant des éléments du chapitre précédent, nous serons en mesure d'établir des liens entre nos résultats de recherche et les auteurs précédemment cités dans le cadre de référence de ce rapport de recherche. Enfin, nous présenterons un schéma qui englobe les différentes « relation à » des participants pour en faire émerger une conceptualisation type des composantes des trois dimensions du rapport au savoir d'enseignants d'histoire dans un processus de TDI d'un nouveau programme en histoire nationale. C'est donc ainsi que notre discussion s'articule en deux sous-sections ; la première sous-section 5.1 sera présentée comme synthèse des résultats, alors que la deuxième sous-section 5.2 sera présentée sous la forme d'un réseau conceptuel type.

5.1 La relation au changement

Le premier constat que nous sommes en mesure de faire émerger de nos résultats renvoie à la « relation au changement²⁵ » des participants. En analysant les différentes « relations à » qui composent le rapport au savoir de nos participants, il nous a été possible de remarquer que le concept de « relation au changement » subit l'influence des autres relations et qu'en aucun cas, ce concept n'en influence un autre. Toutes les « relations à » des participants renvoient, directement ou indirectement, à une « relation au changement », ce qui serait logique puisque le processus de changement de programme implique nécessairement un changement entre le savoir à enseigner d'un

²⁵ Afin d'alléger la lecture du texte, nous avons inclus en annexe, une liste des concepts émergents ainsi que de leur définition.

programme et le savoir enseigné en classe. Cette première constatation nous porte à penser que le processus de transposition didactique interne est d'abord une question de « relation au changement ». Chevallard (1982) soutient à cet égard que « sous le remuement de surface des changements de programme, la structure profonde de la relation didactique ne subit ordinairement que de bien faibles altérations²⁶ » (p.16). Présence ou non d'altération, ce dernier évoque tout de même que dans un contexte de changement de programme, une transformation est réalisée par l'enseignant qui manipule un nouveau programme et certains changements sont – doivent être – réalisés au niveau de la relation didactique (enseignant, élève, savoir) pour s'adapter à ce nouveau programme ; « faute de pouvoir changer les élèves, il faut donc changer le savoir » (p.13). Nous y reviendrons dans la section 4.3 lors de notre discussion sur les résultats.

5.2 Relation aux élèves

Nous avons également pu constater que le rapport au savoir de nos participants était influencé, à plusieurs niveaux, par une « relation aux élèves ». Par exemple, Hubert soutient que certaines de ses insatisfactions liées au programme d'HÉC provenaient du fait que l'élève « essaie de se retrouver à travers les thématiques, il est tout mélangé et là il se désengage ». Pour Béatrice, cette relation aux élèves se transpose dans sa relation au matériel didactique, alors que cette dernière affirme avoir choisi le manuel

²⁶ Les propos de Chevallard concernant le fait qu'il n'existe que de faibles différences entre le savoir à enseigner et le savoir enseigné ont été notamment critiqués par Truby (1997). Ce dernier reproche à Chevallard, dont les travaux sont issus de la didactique des mathématiques, de ne pas avoir considéré les caractéristiques épistémologiques des disciplines, en l'occurrence celles des sciences économiques et sociales (SES). Chatel (1995) stipule ainsi que la proximité entre le savoir savant et le savoir enseigné, telle que pensée par Chevallard, représente une « normativité qui remettrait en cause la liberté pédagogique et ne permettrait guère d'expliquer l'histoire originale des SES » (cité dans Legardez, 2004, p.20) ; « en SES portant, elle ne va pas de soi, c'est le moins qu'on puisse dire » (Truby, 1995, p.119).

parce que « le niveau du texte dans le manuel, je trouve, est adapté aux jeunes ». Cette observation fait référence à ce que Thémines (2006) affirme lorsqu'il est question du rôle des « relations particulières avec des professeurs, [de la] perception du comportement d'élèves, [du] passé scolaire d'élèves » (p.12) dans le choix des approches pédagogiques. Dans le cadre de notre recherche, il nous a été possible de constater que l'influence de la relation aux élèves s'étend bien au-delà des approches pédagogiques, alors qu'elle s'installe à différents niveaux, en lien avec différentes composantes du rapport au savoir. Ainsi, le regard que porte l'enseignant à l'égard des intérêts, du rôle, des capacités et des incapacités que ce dernier attribue auprès de ses élèves justifie partiellement une grande partie des relations à une activité dans le monde et sur le monde (matériel didactique, l'enseignement de l'histoire, l'évaluation, le programme d'HÉC et d'HQC, etc.).

5.3 Relation au programme d'HQC

Nous avons également constaté que la « relation au programme d'HQC » est notamment influencée par la « relation au programme d'HÉC », laquelle souvent exprimé par l'entremise d'un « besoin de changement ». Par exemple, Alfred nous a confié que « ce fût une grande satisfaction d'arrêter d'enseigner l'ancien programme », et ce, notamment en raison des insatisfactions à l'endroit du programme d'HÉC, lesquelles font donc émerger, chez le participant, un besoin de changement. Ce constat est également présent chez Béatrice, alors qu'elle nous a souligné que « le nouveau programme, [...] a réglé une bonne partie des irritants qu'il y avait avec l'ancien programme ». En contrepartie, ce besoin de changement n'a pas été manifesté par Sarah, entre autres parce qu'elle nous a mentionné être satisfaite de l'ancien

programme d'HÉC. Cette observation fait référence à ce que Huberman et Miles (1984) affirment lorsque ces derniers précisent que « les enseignants s'investissaient davantage lorsqu'ils percevaient non seulement que les besoins visés étaient significatifs, mais aussi que les moyens proposés dans la réforme allaient concourir à répondre à ces besoins » (cité dans Paquay, 2007, p.77). Ainsi, les participants qui ont manifesté un besoin de changement sont ceux qui ont également eu une relation positive avec le nouveau programme d'HQC – et donc, négative à l'endroit de l'ancien programme d'HÉC. Cette relation au programme d'HÉC, laquelle est caractérisée par le rôle, les fondements, les modalités et les finalités qu'attribue un enseignant à l'égard de ce programme, provoque un certain « besoin de changement ». Ainsi, ce « besoin de changement » vient expliquer certaines caractéristiques de la « relation au programme d'HQC » de l'enseignant, notamment lorsque ce nouveau programme répond – ou ne répond pas – aux éléments qui constituent ce « besoin de changement ».

5.4 Relation à la formation initiale

Une autre conclusion que nous tirons de nos résultats de recherche fait écho à la formation initiale des participants. En effet, nous avons constaté que la formation initiale – et l'intérêt, qu'il nous a été difficile de dissocier – est un facteur qui influence la relation à l'enseignement de l'histoire, notamment en ce qui trait à la façon d'enseigner l'histoire et l'angle d'approche priorisé pour aborder les réalités historiques. Par exemple, William nous a indiqué qu'elle était davantage disposée à enseigner les réalités sociales de l'histoire culturelle du Québec et du Canada « parce que je suis prof d'art [...] parce que ça me passionne et ça m'intéresse ». Dans le même

ordre d'idées, Marie soutient qu'elle préfère enseigner l'histoire de secondaire 2 parce que « c'est des périodes historiques vraiment fun [...] la réforme Luther et tout ça, ce sont des sujets qui me passionnent ». Cette observation fait référence à ce que Wilson et Wineburg (1988) à l'endroit du rôle de la formation initiale dans la construction des conceptions initiales des enseignants d'histoire à l'endroit de la discipline et de son enseignement. Bien que les résultats des auteurs renvoient aux pratiques et aux stratégies utilisées en classe, nos résultats de recherche mettent en lumière l'influence de cette formation initiale dans l'intérêt des participants à l'endroit de l'enseignement de certaines thématiques historiques (politique, culturelle, etc.). Ainsi, la discipline d'enseignement dans laquelle l'enseignant a été initialement formé a une influence sur la façon dont celui-ci interagit avec le rôle, les fondements, les modalités et les finalités de l'enseignement de l'histoire comme activité dans le monde et sur le monde.

5.5 Relation à l'enseignement de l'histoire

Il a été également possible de constater que la « relation à l'enseignement de l'histoire » s'est présentée, chez tous nos participants, comme étant un facteur qui influence la « relation au changement ». Par exemple, Béatrice nous a avoué qu'il lui avait été difficile de s'approprier l'approche thématique du programme d'HÉC parce que ça « allait vraiment à l'encontre d'une façon de faire [d'enseigner] qui était bien ancrée ». Au même titre que Béatrice, Sarah nous a fait part des difficultés liées au processus de changement comme étant notamment celles en lien avec les pratiques d'enseignement, et que le changement de programme était une opportunité de « revoir la matière [...] une nouvelle manière de voir certains événements, de présenter les choses ». Nous sommes en mesure de faire des liens entre ce constat et ce que cette observation fait

référence à ce que Fullan (2001) soutient lorsqu'il mentionne que la praticabilité du nouveau programme est un élément qui favorise son appropriation (cité dans Paquay, 2007, p.76). De plus, Bourgeois et Nizet (1995) soutiennent qu'il est plus facile de mettre en place un changement pour lequel les enseignants en perçoivent la légitimité que l'inverse. Dans le cas de notre recherche, la quête de légitimité passe d'abord par l'harmonisation entre la façon dont l'enseignant interagit à l'égard du rôle, des fondements, des modalités et des finalités de l'enseignement de l'histoire comme activité dans le monde et sur le monde et le changement.

5.6 Relation à la collaboration

Nous avons aussi pu remarquer que, dans les cas où la collaboration est – négativement ou positivement – présente, la relation à la collaboration influence – négativement ou positivement – la relation au changement, et ce, peu importe si cette relation est directe ou indirecte (par l'intermédiaire de la relation à la formation continue). Cela signifie donc que l'intérêt, l'importance, la pertinence, la légitimité et le rôle que l'enseignant attribue à la collaboration comme activité dans le monde et sur le monde auront une influence sur sa façon d'interagir avec l'intérêt, l'importance, la pertinence, la légitimité et le rôle que ce dernier attribue au changement comme activité dans le monde et sur le monde. Par exemple, Béatrice nous a confié qu'elle « n'ose jamais embarquer dans une critique [négative] du travail de l'autre », ce qui l'amène à partager son matériel et « travailler à livre ouvert » avec ses collègues. A contrario, Alfred explique qu'il a « toujours travaillé seul, en histoire à mon école », principalement parce qu'il considère que ses collègues sont du genre à « faire le minimum syndical ». Encore une fois, il nous est possible de lier cette observation avec les propos de Fullan

(2001) selon lesquels les relations de collaboration entre les enseignants faciliteraient leur implication dans le processus de changement curriculaire (cité dans Paquay, p.76).

5.7 Relation à la formation continue

Il nous a été possible d'observer une relation similaire avec les activités de formation continue, c'est-à-dire que dans les cas où les participants ont déjà assisté à des activités de formation continue, leur relation à la formation continue – qu'il soit négatif ou positif – est un facteur d'influence à leur relation au changement. Par exemple, Marie nous a mentionné qu'elle ne participait que très rarement à des activités de formation continue, notamment parce qu'elle n'a « jamais trouvé quelque chose d'intéressant là-dedans ». Dans le même sens, Alfred soutient que bien qu'il ait participé « à un paquet de congrès et d'ateliers » qui l'ont « aidé à voir certaines choses au niveau du nouveau programme d'HQC », ce dernier précise que cela ne l'a pas nécessairement aidé dans son processus d'appropriation d'un programme, alors qu'il estime que certaines activités de formation continue s'écartent de la « vraie vie », de la réalité sur le terrain. En contrepartie, Hubert entretient quant à lui une relation plutôt positive à l'endroit de la formation continue. Ainsi, notre participant souligne que « la formation est nécessaire, essentielle, inévitable en histoire de secondaire 3 et 4 [...] considérant qu'on a changé complètement d'idéologie derrière le programme ». Il nous a d'ailleurs été possible de constater, dès la problématique, qu'une des raisons qui ont expliqué le manque de cohérence entre les prescrits de la réforme de 2006 et les pratiques professionnelles résident dans le manque d'accompagnement et de formation continue (Mellouki, 2010). Ainsi, le regard que porte un enseignant à l'égard de l'intérêt, de l'importance, de la pertinence, de la légitimité et du rôle que ce dernier attribue à la

formation continue comme activité dans le monde et sur le monde aura une influence sur sa façon de voir l'intérêt, de l'importance, de la pertinence, de la légitimité et du rôle que ce dernier attribue au changement comme activité dans le monde et sur le monde.

5.8 Relation à l'évaluation

Enfin, un dernier constat réside dans la relation à l'évaluation comme étant un élément d'influence sur la relation au changement, et ce, auprès de tous nos participants. En ce sens, la relation qu'entretient l'enseignant à l'endroit du rôle, des fonctions, des modalités et des finalités de l'évaluation (formative, sommative et ministériel) aura une incidence sur le regard qu'il portera au niveau de l'intérêt, l'importance, la pertinence, la légitimité et le rôle attribué au changement comme activité dans le monde et sur le monde. Par exemple, William nous a précisé que le processus d'appropriation d'un nouveau programme « ne n'est pas épuisant, mais la pression [de] ton niveau de réussite [à l'examen ministériel], c'est surveillé, c'est important ». En cohérence avec les propos de William, Béatrice nous explique que « puisqu'on a un nouveau programme, donc on a une nouvelle épreuve ministérielle » et qu'il est de son rôle de « préparer les jeunes à ça ». Bien qu'il nous ait été impossible d'identifier un auteur qui ait fait le même constat, la relation à l'évaluation s'est tout de même présentée comme un des éléments qui influencent la relation au changement de nos participants.

Ce sont donc les huit constats présentés qui composent la synthèse de nos résultats sur l'étude du rapport au savoir d'enseignant d'histoire dans un processus de TDI du

nouveau programme d'HQC. Dans la section suivante, nous présenterons un réseau conceptuel qui prend compte du rapport au savoir de tous les participants que nous avons interrogés pour notre recherche.

5.9 Schéma conceptuel des « relation à » qui composent le rapport au savoir d'enseignants dans le processus de transposition didactique.

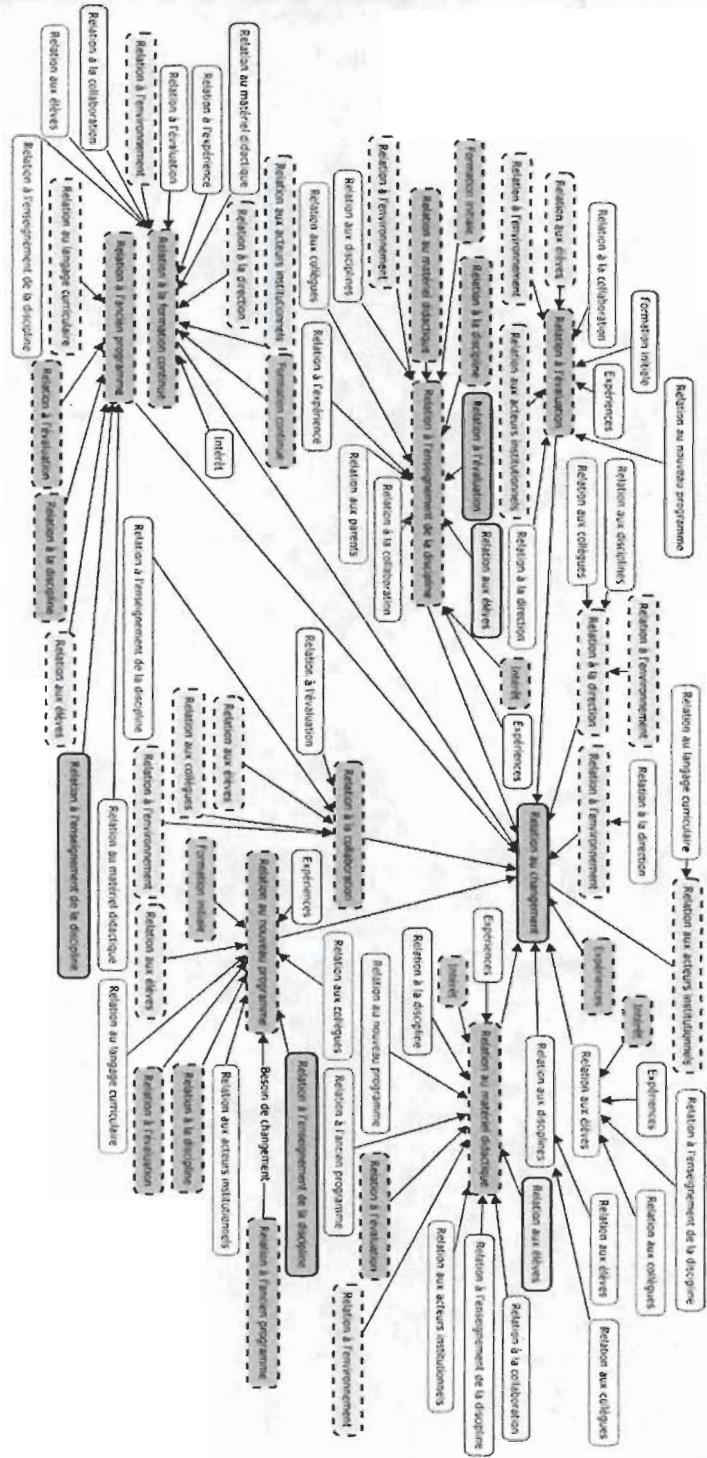


Figure 11 : Schéma conceptuel des relations qui composent le rapport au savoir d'enseignants dans le processus de transposition didactique.

Le schéma précédent expose les relations que nous avons été en mesure d'identifier auprès de nos 7 participants comme étant celles qui mènent directement à la relation au changement ainsi que celles qui mènent aux relations menant à la relation au changement. Ainsi, nous avons construit ce schéma de sorte à, d'abord regrouper les concepts émergents de nos résultats de recherche, ensuite exposer les « relation à » de similitude, les « relation à » de différence ainsi que les « relation à » qui sont parfois de similitude, parfois de différence. Les concepts dont le contour est d'une ligne noire pleine et l'intérieur d'une couleur (bleu = identitaire, vert = social et rouge = épistémique) sont ceux qui sont les « relation à » qui sont communes à tous nos participants. Les concepts dont le contour est d'une ligne noire pointillée et l'intérieur d'une couleur sont ceux que nous avons identifiés comme étant les « relation à » qui sont parfois communes, parfois différentes chez nos participants. Enfin, les concepts dont le contour est d'une ligne de couleur pleine et l'intérieur gris pâle sont ceux qui font l'objet de différences et qui ne se retrouve que chez un seul de nos participants.

Nous avons également décidé de modifier certains des concepts que nous avons fait ressortir de nos résultats pour l'élaboration de ce schéma, et ce, essentiellement pour des raisons de transférabilité de ce schéma aux autres situations qui impliquent une transposition didactique interne d'un nouveau programme pour une discipline. À cet égard, nous avons décidé de substituer le concept de « relation à l'enseignement de l'histoire » par « relation à l'enseignement d'une discipline » ; « relation à la discipline historique » par « relation à la discipline » ; « relation au programme d'HÉC » par « relation à l'ancien programme » ; ainsi que « relation au programme d'HQC » par « relation au nouveau programme ».

5.10 L'étude du rapport au savoir – quelques constats théoriques

À la lumière de cette représentation schématique du rapport au savoir d'enseignants dans un contexte de transposition didactique interne d'un nouveau programme, dans lequel nous prenons compte des principales « relation à » que nous avons été en mesure d'identifier, certains constats théoriques doivent être partagé avec le lecteur.

D'abord, l'étude du rapport au savoir est quelque chose de complexe et idiosyncrasique, dans le sens que la réaction des enseignants à l'endroit des facteurs d'influence – de relation à – est personnelle et particulière à l'individu, l'objet épistémique et l'environnement social. Bien que nous ayons été en mesure d'identifier certains facteurs similaires chez nos participants, les relations entre ceux-ci ne se présentent qu'exceptionnellement, et au même niveau, comme des similitudes. Ainsi, nous sommes en mesure de statuer sur le fait que l'étude du rapport au savoir des enseignants ne peut en résulter à l'élaboration d'un schéma universel qui cadrerait avec tous – et même une majorité – des enseignants. Cette observation pourrait d'ailleurs être davantage appuyée par une étude quantitative basée sur la nôtre.

Ensuite, et en harmonie avec les propos de plusieurs auteurs à cet égard, la théorie de la transposition didactique provoque – à un niveau ou à un autre – une altération des pratiques enseignantes interne, et nécessite donc la prise en compte des caractéristiques individuelles, sociales et épistémiques qui sont reliées, de près ou de loin, à l'objet et l'individu concernés par ce processus. Comme nous l'avons soulevé dans cette recherche, certaines caractéristiques individuelles (la formation initiale, les intérêts,

etc.) se sont présentées comme étant partie prenante du processus de légitimation des actions des enseignants. Nous avons aussi soulevé que certaines caractéristiques sociales – qu’elles soient liées à l’environnement ou au contexte d’émergence du phénomène – sont impliquées dans ce même processus de légitimation. Enfin, certaines caractéristiques épistémologiques de la discipline historique ont été explicitement soulevées par nos participants comme étant des facteurs qui influencent, à plusieurs niveaux, leur relation à l’endroit du changement. Ainsi, la théorie du rapport au savoir est au cœur des questions qui concernent la transposition didactique interne, et que notre compréhension de ce phénomène nécessite la prise en compte simultanée de ces trois dimensions.

En lien avec le constat précédent, il nous a donc été possible de faire état de l’apport de certains enjeux qui sont caractéristiques à la discipline historique – et à son enseignement – dans le processus de transposition didactique interne. À cet égard, il nous semble nécessaire de soulever que ce processus implique, certes certains facteurs qui sont transversaux à plus d’une discipline (par exemple, les facteurs qui s’apparentent à la dimension sociale du rapport au savoir), mais surtout des facteurs dont leur explication relève de préoccupations d’ordre disciplinaire. Nous sommes en accord avec ce que peuvent soutenir des auteurs comme Develay (1995) et Legardez (2004), c’est-à-dire que la théorie de la transposition didactique ne doit évincer les enjeux épistémologiques relatifs aux spécificités de certaines disciplines. Bien que notre étude concerne le contexte de l’enseignement de la discipline historique, certaines relations que nous avons soulevées ont été explicitement identifiées, par les participants, comme étant des particularités de l’enseignement de cette discipline. À

titre d'exemple, certains participants nous ont justifié leur façon d'enseigner le programme par ce qu'ils considéraient comme étant une particularité propre à la discipline.

Dans le même ordre d'idées, il nous a été possible de rendre compte de l'importance des facteurs appartenant à la dimension sociale du rapport au savoir dans le processus de transposition didactique interne, non seulement d'un nouveau programme, mais également d'un nouveau programme en histoire. En effet, et cela renvoie à certaines spécificités de l'histoire et de l'enseignement de l'histoire, des facteurs tels que la collaboration entre les enseignants d'histoire des différents niveaux ou encore le soutien de l'équipe de direction émerge en partie du fait que les enseignants d'histoire – tant en secondaire 3 qu'en secondaire 4 – ont manifesté une certaine pression quant à la préparation de leurs élèves à l'examen ministériel de 4^e secondaire. Il nous est donc possible de constater que certains enjeux liés à la transposition didactique interne d'un programme, par l'entremise de préoccupations appartenant à la dimension épistémique (relation à l'évaluation), soulèvent certains enjeux appartenant à la dimension sociale (relation à la collaboration, relation à la direction, etc.). Cette situation nous apparait ainsi être une préoccupation qui s'inscrit dans un contexte particulier qu'est celui de l'enseignement des programmes d'histoire. Un autre exemple nous permettrait de compléter cette idée. Par exemple, plusieurs de nos participants nous ont mentionné que certains choix relevaient en partie de ce qu'ils se représentaient de leurs élèves (que ce soit par rapport à leurs capacités, leurs intérêts, etc.), et ce, en explicitant que l'objet de cette représentation était spécifique à la nature des savoirs historiques. Encore une fois, le processus de transposition didactique

interne d'un nouveau programme d'histoire ne relève pas seulement d'un processus individuel et singulier ; l'apport de facteurs de natures épistémique et sociale nous semble être au cœur du processus de transposition didactique interne.

Le chercheur qui souhaite comprendre le processus de transposition didactique interne par le rapport au savoir doit donc se garder de faire un schéma unique pour représenter une catégorie d'enseignants ; il doit prendre en considération l'hétérogénéité des situations et des individus. Ce même chercheur doit aussi – et il nous a été possible de le constater tout au long de notre expérience de recherche – construire ses outils de collecte et d'analyse de données en fonction de ce que les participants auront à lui offrir, c'est-à-dire d'une manière la plus inductive possible. En ayant des cadres trop stricts, le chercheur s'expose ainsi à un danger qui d'une part, ne lui permettrait pas de comprendre en profondeur le phénomène, d'autre part ne lui permettrait pas de prendre en considération le caractère idiosyncrasique du rapport au savoir. Ainsi, ce dernier doit, certes avoir certaines bases sur lesquels asseoir ses questions d'entretiens et fonder ses codes sémantiques d'analyse, mais surtout se laisser la liberté de rebondir sur les éléments qui, spontanément, ont été verbalisés par les interviewés. Enfin, le chercheur qui aspire à faire une recherche sur le rapport au savoir d'enseignants dans un processus de transposition didactique interne doit extraire le plus d'informations possible de ses résultats, et ce, afin de cerner la complexité des multiples relations qui composent le rapport au savoir. L'étude du rapport au savoir est d'abord et avant tout l'étude des « relation à » entre les composantes appartenant aux dimensions identitaire, sociale et épistémique ainsi que la mise en tension de ces composantes. Or, les résultats

doivent être présentés de manière exhaustive s'ils veulent rendre possible l'intelligibilité de ces relations, toutes aussi complexes les unes que les autres.

Conclusion

Comme nous l'avons explicité dans nos résultats de recherche, le rapport au savoir d'enseignants au secondaire à l'endroit du processus de TDI d'un nouveau programme d'histoire en est un qui est complexe. Cependant, il nous a été possible d'identifier certains facteurs d'influence qui nous permettent de mieux comprendre les « relation à » qui sont impliqués dans ce processus. Avant de poursuivre, rappelons d'abord notre question et nos objectifs de recherche :

⇒ Quel est le rapport au savoir des enseignants d'histoire au secondaire dans un contexte de transposition didactique interne d'un nouveau programme en histoire?

- Décrire les composantes des dimensions identitaire (rapport à soi), épistémique (rapport aux activités dans le monde et sur le monde) et sociale (rapport aux autres) ;
- Identifier les relations entre les composantes des dimensions identitaire (rapport à soi), épistémique (rapport aux activités dans le monde et sur le monde) et sociale (rapport aux autres) ;

Par ce bref retour sur notre question et nos objectifs de recherche, il nous est possible de constater que nous avons, par l'entremise de nos objectifs, été en mesure de répondre à notre question générale de recherche. Ainsi, il nous a été possible de décrire les composantes (exprimées par des « relation à »), d'en identifier les relations

(exprimées par des flèches entre les concepts) et de comprendre leur influence (par l'entremise du sens des flèches et de nos explications lors du quatrième chapitre).

Bien que les résultats de notre recherche nous a permis de combler un vide heuristique, notamment dans le domaine de la didactique de l'histoire, nous sommes tout de même conscients de ses limites. Certes, il nous a été possible de construire, d'abord des schémas pour chacun des participants, ensuite un schéma intégrateur pour permettre une généralisation théorique du phénomène. Cependant, cette généralisation théorique ne prend compte que du vécu de sept participants à l'endroit du phénomène, et donc nous est impossible de généraliser les résultats auprès de toute la population enseignante.

Notre intention de départ étant loin de la généralisation de nos résultats, ceux-ci peuvent cependant être utilisés par d'autres chercheurs, du même ou d'un milieu de recherche différent, qui souhaitent étudier un phénomène similaire, mais dans d'autres disciplines (par exemple, étudier le processus de TDI lors d'un changement de programme en mathématiques). Ainsi, il serait intéressant de comparer les « relation à » du rapport au savoir d'enseignants issus d'autres disciplines scolaires afin de comprendre les similitudes et les différences entre leur rapport au savoir et celui d'enseignants d'histoire. Nos résultats, parce que nous avons identifié les « relation à » impliquées dans le processus de TDI d'un nouveau programme, offrent également des bases solides à tous chercheurs qui désire quantifier le phénomène, par exemple en mesurant le poids de chacun des « relation à » d'un échantillon pour ainsi

généraliser les résultats à l'ensemble de la population des enseignants d'histoire au secondaire.

Enfin, nous désirons émettre quelques recommandations pour les acteurs impliqués, de près ou de loin, dans un processus de TDI. D'abord, la prise en compte des enseignants et de leur réalité pratique est, à notre avis, nécessaire dans l'élaboration d'un nouveau programme de formation. Ensuite, l'appui des acteurs institutionnels et des membres de la direction est un facteur qui permettrait de mieux encadrer les enseignants dans leur processus de TDI d'un nouveau programme et, par le fait même, diminuer l'écart entre le savoir à enseigner et le savoir enseigné. Également, ce même appui servirait à établir des conditions favorables à la collaboration et au travail en équipe, autre composante de la « relation au changement » de nos participants. Toujours en lien avec l'appui des acteurs institutionnels, il serait important d'offrir aux enseignants qui doivent composer avec les enjeux de la TDI d'un nouveau programme des activités de formation continue au sujet des programmes, de leurs finalités ainsi que de ses modalités d'évaluation. Enfin, nous soulignons l'apport considération de la « relation aux élèves », et ce, au niveau d'une multitude de composantes reliées au changement. La prise en compte de l'intérêt, du rôle, des capacités et incapacités des élèves est un élément à inclure dans la réflexion qui mène à l'élaboration d'un nouveau programme disciplinaire.

Références

Ambroise, B. (2001) « Relativisme et engagement ontologique chez Quine », *Philosophia Scientia*, 2001, 1, 1-11.

Barrette, C. (2006). *Mystères sans magie. Science, doute et vérité : notre seul espoir pour l'avenir*. Québec : Éditions MultiMondes, 248 pages.

Barton, K. C. et Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 288 pages.

Beauchemin, J. et Fahmy-Eid, N. (2014). *Rapport final à la suite de la consultation sur l'enseignement de l'histoire. Le sens de l'histoire : pour une réforme du programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté de 3e et de 4e secondaire*. Québec, mars 2014, 64 pages.

Bertaux, D. (1988). « Fonctions diverses des récits de vie dans le processus de recherche », *Études de Linguistiques Appliquées*, 1^e janv. (69), 16-25.

Bloch, M. (1967). *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien* (6^e éd.). Paris : Armand Colin, 110 pages.

Bohan, C. H. et Davis, O. L. (1998). « Historical constructions: How social studies student teachers' historical thinking is reflected in their writing of history : Theory and Research, *Social Education*, 26(2), 173-197.

Bourgeois, E. et Nizet, J. (1995). « Pression et légitimation: une approche constructiviste du pouvoir », dans *Formation Emploi*, 53(1), 113-114.

Boutonnet, V. (2015). « Pratiques déclarées d'enseignants d'histoire au secondaire en lien avec leurs usages des ressources didactiques et l'exercice de la méthode historique », *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 50(2/3), 225-246.

Boutonnet, V. (2017). « Une analyse du contenu proposé par le nouveau programme d'histoire nationale », dans M.-A. Éthier et al. (dir.). *Quel sens pour l'histoire? Analyses critiques du nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada*. Québec : M Éditeur.

Bouvier, F. (2007). « Retour sur le projet de programme d'histoire "nationale" et son éducation à la citoyenneté », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 61 (2), 261-270.

Burwick, D. (2010). « Une épistémologie du récit de vie », *Recherches qualitatives*, (8), 7-36.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : élément pour une théorie*. Paris : Anthropos, 112 pages.

Chatel, E. (1995). « Transformation de savoirs en sciences économiques et sociales »,

Revue française de pédagogie, 112, 9-20.

Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique*. Grenoble : La pensée sauvage, 240 pages.

Chevallard, Y. (1982). « Pourquoi la transposition didactique ? », Communication au Séminaire de didactique et de pédagogie des mathématiques de l'IMAG, Université scientifique et médicale de Grenoble. Document écrit paru dans les *Actes* de l'année 1981-1982, pp. 167-194.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage, 126 pages.

Chevallard, Y. et Joshua, M.A. (1982) « Un exemple d'analyse de la transposition didactique : la notion de distance », *Recherches en didactique des mathématiques*, 3(2), Grenoble : La pensée sauvage, 159-239.

Demers, S. (2011). *Relations entre le cadre normatif et les dimensions téléologique, épistémologique et praxéologique des pratiques d'enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté : étude multicas (Thèse de doctorat)*. Montréal : Université du Québec à Montréal, 331 pages.

Deniger, M.-A. (2004). *Évaluation du nouveau programme de formation de l'école québécoise : La qualité de sa mise en oeuvre et ses effets perçus à ce jour. Enquête*

auprès des directions d'école, du personnel enseignant, des professionnels non enseignants et des parents des écoles primaires du Québec. Québec : Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, octobre, 37 pages.

Denzin, N. K. (1989). *Applied social research methods series (volume 16). Interpretive interactionism.* Thousand Oaks : Sage Publications Inc., 208 pages.

Dion-Viens, D. (2006). « 68% des professeurs déçus de la réforme », dans *Le Soleil*, 25 août, [en ligne].

Dion-Viens, D. (2009). « La réforme scolaire, cette mal-aimée », dans *Le Soleil*, 15 juin, [en ligne].

Dubet, F. (2010). « Institution : du dispositif symbolique à la régulation politique », *Idées économiques et sociales*, (159), 25-34.

Dumez, H. (2013). *Méthodologie de la recherche qualitative : les 10 questions clés de la démarche compréhensive.* Paris : Vuibert, 227 pages.

Éthier, M.-A. et al. (2017). Quel sens pour l'histoire? Analyses critiques du nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada. Québec : M Éditeur, 112 pages.

Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change (3^e éd.).* New-York : teachers College Press, 352 pages.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New-York : Teachers College Press et Routledge, 338 pages.

Gaudet, S. et Robert, D. (2018). L'aventure de la recherche qualitative : du questionnement à la rédaction scientifique. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa, 270 pages.

Groleau, A. (2017). *Rapports aux experts et aux expertes scientifiques de futures enseignantes du primaire : construction de quatre idéaux-types (Thèse de doctorat)*. Québec : Université Laval, 425 pages.

Harvey, R. (2007). « Syndicalisme – De 2006 à 2007, encore et toujours la réforme ... », *Le Devoir*, 6 janvier, [en ligne].

Huberman, A. M., et Miles, M. B. (1984). *Qualitative data analysis : a sourcebook of new methods*. Californie : SAGE Publication Inc.

Husbands, C., Kitson, A. et Pendry, A. (2003). *Understanding history Teaching : Teaching and learning about the past in secondary schools*. Philadelphie : Open University Press, 173 pages.

Johnston, L. G. et Sabin, K. (2010). « Échantillonnage déterminé selon les répondants pour les populations difficiles à joindre », *Methodological Innovation Online*, 5(2),

38-48.

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.). Québec : ERPI, 356 pages.

Karwera, V. (2012). *La transposition didactique du concept de citoyenneté à travers des pratiques d'enseignement de l'histoire au secondaire (Thèse de doctorat)*. Chicoutimi : Université du Québec à Chicoutimi, 276 pages.

Legardez, A. (2004). « Transposition didactique et rapports aux savoirs : l'exemple des enseignements de questions économiques et sociales, socialement vives », *Revue française de pédagogie*, 149, 19–27.

Legrand (1993). *L'approche biographique : théorie, clinique*. Paris : Éditions Presses Internationales, 300 pages.

Lessard, M. et Portelance, L. (2002). *Réflexions sur la réforme curriculaire au Québec*. Québec : CSQ, 90 pages.

Levstick, L. S. (2000). « Articulating the silences : teachers' and adolescents' conceptions of historical significances », dans Stearns, P. N., Seixas, P. et Wineburg, S. (dir.). *Knowing, teaching, and learning history : national and international perspectives*. New-York : New-York University Press, pp. 284-305.

Maggioni, L., VanSledright, B. et Alexander, P. A. (2009). « Walking on the borders : a measure of epistemic cognition in history », *The Journal of Experimental Education*, 77(3), 187-214.

Marrou, H. I. (1964). *De la connaissance historique*. Paris : Seuil, 300 pages.

Martineau, R. (2009). « L'histoire et l'éducation à la citoyenneté ... Genèse et fondements d'un périlleux mariage », *Formation et profession*, 21-24.

Martineau, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école : Traité de didactique*. Boisbriand : Presses de l'Université du Québec, 293 pages.

Maury, S. (1987). « Procédures dans la résolution de problèmes probabilistes », dans G. Vergnaud et al. (dir.). *Didactique et acquisition des connaissances scientifiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage, p. 283-304.

Maury, S. et Caillot, M. (2003). *Rapport au savoir et didactique*. Paris : Fabert, 167 pages.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). « Histoire et éducation à la citoyenneté », dans Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec, 105 pages.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *Histoire du Québec et du Canada : programme provisoire*. Québec, janvier 2017, 85 pages.

Mellouki, M. (2010). *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec*. Québec : Presses de l'Université Laval, 332 pages.

Moisan, S. (2011). Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne. (Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal), 234 pages.

Moscovici, S. (2004). La psychanalyse, son image et son public. France : Presses Universitaires de France, 512 pages

Mucchielli, A. (1995). *Psychologie de la communication*. Paris : Presses Universitaire de France, 274 pages.

Nguyễn-Duy, V. et Luckerhoff, J. (2007). « Constructivisme/positivisme : où en sommes-nous avec cette opposition ? », *Recherches qualitatives*, 5, 4-17.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales (4^e éd.)*. Paris : Armand Colin, 430 pages.

Paquay, L. (2007). « À quoi bon un curriculum de qualité s'il ne change pas les

pratiques enseignantes? », dans M. Behrens (dir.). *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain*. Québec : Presses de l'Université du Québec, pp. 57-98.

Paun, E. (2006). « Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire », Armand Colin, *Carrefours de l'éducation*, 2(22), 3-13.

Perrenoud, P. (1998). « La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences », *Revue des sciences de l'éducation*, (243), 487-514.

Roegiers, X. (1997). *Analyser une action d'éducation ou de formation*. Bruxelles : De Boeck, 337 pages.

Savoie-Zajc, L. (2007). « Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide ? », *recherche qualitative en sciences humaines et sociales*, 2006(5), 99-111.

Schommer, M., et Walker, K. (1995). Are epistemological beliefs similar across domains?, *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 424-432.

Sensevy, G. (2006). L'action didactique : éléments de théorisation, *La revue suisse des Sciences de l'Education*, 28(2), 205-225.

Thémines, J.-F. (2006). « Le rapport pratique à l'épistémologie, chez des professeurs-

stagiaires du secondaire en géographie », *Cybergo : European Journal of Geography*, 344, 1-16.

Triby, E. (1997). « Les SES sont-elles une discipline ? », dans Combemale, P. (dir.), *Les sciences économiques et sociales*. Paris : Hachette

Tyack, D. et Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia : a century of public school reform*. Cambridge et London : Harvard University Press, 185 pages.

Vermersch, P. (1994). L'entretien d'explicitation. Issy-Les-Moulineaux : ESF éditeur, 221 pages.

Vincent, G., Lahire, V. et Thin, D. (1994). « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », dans Vincent, G. (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Presses Universitaires de Lyon, pp. 11-48.

Wilson S. et Wineburg S. (1988). Peering at History Through Different Lenses : The Role of Disciplinary Perspective in Teaching History, *Teachers College Record*, 89(4), 525-539.

Wineburg, S. (1991). Historical problem solving : A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence, *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 73-87.

Yeager, E. A. et Davis, O. (1995). « Between campus and classroom : Secondary student-teachers' thinking about historical texts », *Journal of Research and Development in Education*, 29(1), pp.1-8.

Annexes

Annexe I – Tableau comparatif des compétences disciplinaires des programmes

d'Histoire et éducation à la citoyenneté et d'Histoire du Québec et du Canada

Les changements apportés au nouveau programme d'HQC concernent à la fois les compétences disciplinaires que le récit historique dans sa forme et son contenu. Le tableau 1 présente les principaux éléments de différence et de similitude au niveau des compétences disciplinaires de l'ancien programme d'HÉC et le nouveau programme d'HQC :

Histoire et éducation à la citoyenneté (2006)		Histoire du Québec et du Canada (2017)	
Identification de la compétence	Synthèse des finalités de la compétence	Identification de la compétence	Synthèse des finalités de la compétence
<u>CD1</u> : Interroger les réalités sociales dans une perspective historique	<p>Par cette compétence, l'élève sera amené à considérer les événements historiques « sous l'angle de la durée en cherchant à les saisir dans leur complexité » (MELS, 2006, p.11). Ainsi, cette compétence disciplinaire amène l'élève à adopter un mode de questionnement qui dépasse l'identification superficielle des spécificités de ces événements.</p> <p>Les critères d'évaluations associés à cette première compétence disciplinaire sont les suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prise en compte de la perspective temporelle ; - Pertinence de l'interrogation ; - Analyse critique de la démarche. 	<u>CD1</u> : Caractériser une période de l'histoire du Québec et du Canada	<p>Par cette compétence, l'élève sera amené à « déterminer les éléments distinctifs d'une période de l'histoire du Québec et du Canada, les lier et les décrire [...] dans le temps et sur un territoire donné » (MEES, 2017, p.10). Ainsi, cette compétence disciplinaire amène l'élève à développer des « habiletés intellectuelles liées à l'étude de l'histoire » (<i>ibid.</i>).</p> <p>Les critères d'évaluations associés à cette première compétence disciplinaire sont les suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maîtrise des connaissances ; - Utilisation appropriée de connaissances ; - Représentation cohérente d'une période de l'histoire du Québec et du Canada.
<u>CD2</u> : Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique	<p>Par cette compétence, l'élève sera amené à « déterminer des circonstances qui caractérisent [une réalité sociale] [...] [en recueillant] de l'information dans des documents qu'il sélectionne et analyse rigoureusement » (MELS, 2006, p.17). Ainsi, la recherche et l'analyse de documents historiques constituent les fondements de la méthode historique, laquelle permettant à l'élève d'élaborer « une interprétation [...] en évitant les généralisations hâtives et en prenant une distance critique à l'égard de leurs représentations, valeurs, croyances et opinions » (<i>ibid.</i>).</p> <p>Les critères d'évaluation associés à cette deuxième compétence disciplinaire sont les suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rigueur du raisonnement ; - Distance critique ; - Analyse critique de la démarche. 	<u>CD2</u> : Interpréter une réalité sociale	<p>Par cette compétence, l'élève sera amené à prendre une distance critique à l'égard des événements du passé, et ce, à l'aide de la méthode historique. Pour faire, l'élève devra utiliser les connaissances acquises « dans d'autres contextes » et en intégrant les « aspects culturels, sociaux et territoriaux » (MEES, 2017, p.13). De plus, l'interprétation d'une réalité sociale oblige l'élève à considérer ces aspects d'une société, dans le temps et dans l'espace, et ce, afin d'en arriver à la formulation d'une explication qui lui permettra de comprendre les éléments de changement et de continuité de l'action humaine.</p> <p>Les critères d'évaluation associés à cette deuxième compétence disciplinaire sont les suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maîtrise des connaissances ; - Utilisation appropriée de connaissances ; - Rigueur de l'interprétation.
<u>CD3</u> : Consolidier l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire	<p>Par cette compétence, l'élève sera amené à développer « la capacité à prendre du recul à l'égard des réalités sociales » (MELS, 2006, p.22). Ainsi, et pour préparer l'élève à faire face « aux enjeux d'une société pluraliste », il est indiqué que celui-ci doit « parvenir à se reconnaître parmi d'autres individus caractérisés par de multiples différences » et que cette diversité « n'est pas incompatible avec le partage de valeurs communes [...] qui se rattachent à la démocratie » (<i>ibid.</i>).</p> <p>Les critères d'évaluation associés à cette troisième compétence disciplinaire sont les suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Transfert des savoirs historiques ; - Considération du vivre-ensemble ; - Considération du caractère pluraliste d'une société ; - Débat sur un enjeu de société ; - Analyse critique de la démarche. 		

Au premier regard de ce tableau, on constate que le programme d'HQC compte une compétence disciplinaire de moins que le programme d'HÉC. Tel que formulé dans le rapport Beauchemin (2014), « une éducation à la citoyenneté prescrite ne favorise pas

la formation de citoyens rompus à la discussion réflexive » (p.21) et qu'une restructuration à cet égard est nécessaire. Or, la troisième compétence disciplinaire du programme d'HÉC, soit de *Consolider l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire* a été évincée du nouveau programme d'HQC. N'aurait été que de cette modification, l'absence de cette compétence ne rendrait pas plus difficile le processus de transposition didactique interne du programme d'HQC par les enseignants d'histoire. Cependant, et bien que les deux autres compétences disciplinaires semblent à première vue similaires, des modifications ont été apportées aux deux autres compétences disciplinaires. Un regard plus attentif nous permet de mieux comprendre les différences entre leurs finalités dans les deux programmes.

En effet, la première compétence disciplinaire du programme d'HÉC, soit celle d'*Interroger les réalités sociales dans une perspective historique*, souligne que l'élève devra se questionner sur les tenants et aboutissants des événements historiques. Ainsi, les critères évalués pour cette première compétence ne se situent pas nécessairement au niveau de la maîtrise des connaissances historiques, mais bien à l'endroit du chemin que l'élève décidera d'emprunter pour en arriver à sa propre compréhension du récit historique. *A contrario*, la première compétence disciplinaire du programme d'HQC, c'est-à-dire *Caractériser une période de l'histoire du Québec et du Canada*, met de l'avant l'idée que l'élève doit, à travers l'apprentissage de l'histoire, s'approprier les connaissances des événements du récit historique, et ce, afin qu'il développe des « habiletés intellectuelles liées à l'étude de l'histoire » (MEES, 2017, p.10). On comprend donc que l'orientation de cette compétence diffère de l'ancien programme d'HÉC, notamment lorsque l'on observe ses critères d'évaluation, soit la maîtrise et

l'utilisation des connaissances historique ainsi que la cohérence de la représentation de l'élève à l'égard de la période historique. Alors que dans le programme d'HÉC on met l'accent sur le processus d'interrogation de l'élève, on prescrit plutôt, dans le programme d'HQC, le résultat de ce processus, en l'occurrence la maitrise et le développement d'un savoir déclaratif.

D'autres différences caractérisent les deuxièmes compétences disciplinaires de ces deux programmes, c'est-à-dire *Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique* pour le programme d'HÉC et *Interpréter une réalité sociale* dans le programme d'HQC. Bien que ces deux compétences disciplinaires ne semblent pas faire émerger des différences significatives, notamment lorsqu'il est question du descriptif de leurs composantes, il en est autrement lorsque nous observons les éléments évalués pour chacune d'entre elles. En effet, chacun des deux programmes oriente cette deuxième compétence disciplinaire sur la capacité de l'élève à prendre une certaine distance critique à l'endroit des savoirs historique, et ce, à l'aide de la méthode historique. Cependant, l'évaluation de cette compétence se situe, dans le programme d'HÉC, au niveau de la rigueur du raisonnement et de l'analyse critique de la démarche. En ce qui concerne le programme d'HQC, il est mentionné que l'évaluation de cette deuxième compétence disciplinaire se situe à la fois au niveau de la maitrise et de l'utilisation des connaissances ainsi qu'à la rigueur de l'interprétation de l'élève face à une période de l'histoire. Alors que la deuxième compétence du programme d'HÉC accorde davantage d'importance à la qualité du processus et à la capacité de l'élève à adopter un regard critique, celle du programme d'HQC est orientée, encore une fois sur la maitrise et l'utilisation des connaissances historiques,

mais cette fois-ci avec une attention plus particulière à la rigueur du processus de construction de ces connaissances. Ainsi, une comparaison qualitative des compétences disciplinaires prescrites dans ces deux programmes nous indique que le changement ne concerne pas seulement l'éviction de la compétence disciplinaire relative à l'éducation à la citoyenneté, mais aussi une importante modification des deux autres.

Annexe II – Tableau comparatif des connaissances disciplinaires des programmes d’Histoire et éducation à la citoyenneté et d’Histoire du Québec et du Canada

		Histoire et éducation à la citoyenneté			Histoire du Québec et du Canada		
		<i>Total</i>	<i>3^e sec.</i>	<i>4^e sec.</i>	<i>Total</i>	<i>3^e sec.</i>	<i>4^e sec.</i>
Période historique à l'étude (PH)	<i>PH couverte</i>		1500 à 2000	1500 à 2000		1500 à 1840	1840 à 2000
	<i>Nb. d'années historiques</i>		500	500		340	160
Réalités sociales (RS)	<i>Nb. de RS</i>	12	7	5	8	4	4
Réalités sociales apportées de manière chronologique (RSch)	<i>Nb. de RSch</i>	7	7	0	8	4	4
Réalités sociales apportées de manière thématique (RSth)	<i>Nb. de RSth</i>	5	0	5	0	0	0
Connaissances historiques (CH)	<i>Nb. de CH</i>	139	32	107	103	47	56
	<i>CH / RS</i>	11.58	4.57	21.4	12.88	11.75	14
	<i>Nb. de CH approfondies</i>	N.D.	N.D.	N.D.	26	7	19
	<i>Nb. de nouvelles CH</i>	N.D.	N.D.	N.D.	43	19	24
Repères culturels (RC)	<i>Nb. de RC</i>	422	135	285	425	210	215
	<i>RC / RS</i>	35.17	19.29	57	53.13	52.5	53.75
	<i>RC / CH</i>	3.04	4.22	2.66	4.13	4.47	3.84
	<i>Nb. de RC approfondis</i>	N.D.	N.D.	N.D.	36	8	28
	<i>Nb. de nouveaux RC</i>	N.D.	N.D.	N.D.	168	62	106

Ce tableau comparatif met en lumière les aspects quantitatifs qui caractérisent les différences au niveau des savoirs disciplinaires de ces deux programmes. Afin d’assurer une comparaison qui soit la plus fidèle possible, nous avons fait ressortir les connaissances historiques de troisième et de quatrième secondaire des deux programmes respectifs. Puisque l’approche thématique du programme d’HÉC de quatrième secondaire apporte un dédoublement dans les connaissances historiques qui y sont prescrites – ce qui n’est pas le cas avec le programme actuel d’HQC – nous

avons décidé de ne pas prendre compte des savoirs historiques du programme d'HÉC de secondaire 4 qui sont aussi présent en secondaire 3. De cette façon, nous concentrerons notre analyse au niveau du nombre de savoirs historiques différents.

Il y a donc, dans le programme d'HÉC, douze réalités sociales ; sept d'entre-elles sont abordées de façon chronologique en troisième secondaire, alors que les cinq autres de manière thématique en quatrième secondaire. De ces douze réalisés sociales, nous avons identifié 139 connaissances historiques, lesquelles se subdivisent en 422 repères culturels différents qui se rapportent à l'étude du passé. En ce qui concerne le programme d'HQC, les huit réalisés sociales – quatre en troisième secondaire et quatre autres en quatrième secondaire – sont abordées de manière chronologique. Pour ces huit réalisés sociales, 425 repères culturels composent les 103 connaissances historiques à l'étude pour les deux années scolaires. Ce sont donc les 425 repères culturels du programme d'HQC qui seront mis en comparaison avec les 422 repères culturels du programme d'HÉC.

À première vue, nous constatons que la différence au niveau de la quantité de repères culturels à l'étude entre les deux programmes n'est pas assez significative – 3 de plus dans le programme d'HQC – pour affirmer que le programme d'HQC est culturellement plus riche que son prédecesseur. Cependant, ce sont 425 repères culturels qui composent les 103 connaissances historiques prescrites dans le programme d'HQC, ce qui équivaut à un ratio repères culturels par connaissance historique moyen de 4,13. Mis en comparaison avec le programme d'HÉC, on constate que le nombre de repères culturels moyen est supérieur dans le programme d'HQC

(4,13 pour HQC et 3,04 pour HEC). Ainsi, il nous est possible d'affirmer que les connaissances historiques sont davantage précisées dans le programme d'HQC que dans le programme d'HÉC.

En plus de l'approfondissement de certaines connaissances historiques, d'autres connaissances se sont ajoutées dans le programme d'HQC ; au total, 28 des 103 connaissances historiques ainsi que 162 des 425 repères culturels prescrits dans le programme d'HQC ne figurent pas dans le programme d'HÉC. Nous avons également observé que 53 connaissances historiques et 94 repères culturels ont été bonifiés ou encore modifiés, que ce soit par l'intégration de nouveaux concepts, ou encore une modification dans la façon de les aborder. Même si le nombre total de repères culturels prescrits dans le programme d'HQC semble être équivalent à celui du programme d'HÉC, les changements au niveau des savoirs disciplinaires concernent soit l'ajout ou encore la modification de ces savoirs.

Annexe III – Liste initiale des définitions conceptuelles

Formation initiale : L’ensemble des actions et des activités qui permettent à l’individu d’acquérir les connaissances et les compétences nécessaires à une pratique professionnelle.

Relation au changement : Relation qu’entretient l’enseignant à l’égard de l’intérêt, de l’importance, de la pertinence, de la légitimité, des fonctions et du rôle que ce dernier attribue au changement comme objet épistémique.

Relation au programme d’HÉC : Relation qu’entretient l’enseignant à l’égard de l’intérêt, de l’importance, de la pertinence, de la légitimité, des fonctions et du rôle que ce dernier attribue au programme d’Histoire et éducation à la citoyenneté et de ses composantes (contenu disciplinaire, compétences disciplinaires, etc.).

Relation au programme d’HQC : Relation qu’entretient l’enseignant à l’égard de l’intérêt, de l’importance, de la pertinence, de la légitimité, des fonctions et du rôle que ce dernier attribue au programme d’Histoire du Québec et du Canada et de ses composantes (contenu disciplinaire, compétences disciplinaires, etc.).

Relation aux collègues : Relation qu’entretient l’enseignant à l’égard des intérêts, du rôle, des fonctions, des capacités et des incapacités que ce dernier attribue auprès de ses collègues directs (au sein de l’école) ou indirects (issus d’autres écoles).

Relation aux élèves : Relation qu'entretient l'enseignant à l'égard du rôle, des intérêts, des fonctions, des capacités et des incapacités que ce dernier attribue auprès de ses élèves.

Relation à la discipline historique : Relation qu'entretient l'enseignant à l'égard de l'intérêt, de l'importance, de la pertinence, de la légitimité, des fonctions et du rôle que ce dernier attribue à la discipline (scientifique et scolaire) historique.

Relation à l'enseignement de l'histoire : Relation qu'entretient l'enseignant à l'égard de l'intérêt, de l'importance, de la pertinence, de la légitimité, des fonctions et du rôle que ce dernier attribue à l'enseignement de l'histoire comme activité dans le monde et sur le monde.

Annexe IV – Liste finale des définitions conceptuelles

De manière générale, lorsqu'il est question de « relation à », cela signifie que l'individu porte un regard à l'endroit de quelqu'un ou de quelque chose d'autre. La « relation à » implique donc, d'une part l'individu qui établit cette relation ainsi que les composantes de sa dimension identitaire, d'autre part les composantes de quelqu'un²⁷ [dimension sociale] ou encore de quelque chose [dimension épistémique]. Chacun des relations constituent alors un croisement entre la dimension identitaire et une des deux autres dimensions, selon la nature [sociale ou épistémique] de l'objet de relation.

Certains de ces concepts ne constituent pas une « relation à » dans la mesure où ils ne concernent que la dimension identitaire. Cependant, il est possible qu'un concept appartenant à la dimension identitaire devienne l'objet d'une relation ; une composante identitaire devient épistémique lorsque l'individu porte un regard externe, lequel est souvent explicatif à un autre. Par exemple, un individu qui soulève que « [s]es expériences [lui] ont permis de mieux comprendre le programme d'HQC », le concept « expériences » s'inscrit dans la dimension identitaire parce qu'il nous permet d'expliquer – partiellement – ce qui influence sa « relation au programme d'HQC ». Or, ce même concept peut devenir épistémique lorsque l'individu l'utilise, avec un regard externe, pour justifier une « relation à » quelqu'un ou à quelque chose d'autre. Par exemple, une personne qui affirme ne pas avoir besoin de participer à des activités de formation continue « parce qu'il a beaucoup d'expérience » nous permet d'identifier une « relation à l'expérience », laquelle viendra influencer sa « relation à la formation ».

²⁷ L'objet social peut être une personne ou un groupe de personnes, mais peut aussi être une institution, un langage (par exemple, le langage curriculaire), etc.

continue ». Dans ce même exemple, le concept « expérience » devient plutôt une « relation à l'expérience », parce que l'individu nous justifie sa « relation à la formation continue » par le sens qu'il accorde à une « activité dans le monde et sur le monde », c'est-à-dire l'expérience, et ce, en se référant à ses actions, à son expérience professionnelle.

La liste suivante est composée de tous les concepts qui ont émergé de nos données ainsi que de leur définition :

Besoin de changement : Le besoin déclaré par l'individu à l'égard d'un changement.

Expériences professionnelles : Toutes les expériences professionnelles (enseignement, implication au sein d'un comité, etc.) vécues par un individu et qui ne relèvent ni des activités de formation initiale (formation universitaire, stage, etc.), ni des activités de formation continue (participation à un congrès, à des activités de formation commandées par la direction, etc.).

Formation continue : L'ensemble des actions et des activités dans lesquelles l'individu s'engage, individuellement et collectivement, et ce, afin de mettre à jour et d'enrichir leur pratique professionnelle (inspiré de la définition du MEES, 2019).

Formation initiale : L'ensemble des actions et des activités qui permet à l'individu d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires à une pratique professionnelle.

Intérêts : Tout ce qui fait référence aux préférences de l'individu, à sa bienveillance ou à sa curiosité que ce dernier confère à un objet épistémique ou social (individu et institution).

Relation au changement : Relation qu'entretient l'enseignant à l'égard de l'intérêt, de l'importance, de la pertinence, de la légitimité, des fonctions et du rôle que ce dernier attribue au changement comme relations pragmatiques.

Relation au langage curriculaire : Relation qu'entretient l'enseignant à l'égard de l'intérêt, de l'importance, de la pertinence, de la légitimité, des fonctions et du rôle que ce dernier attribue au vocabulaire utilisé dans le milieu de l'éducation, que ce soit à travers le curriculum général (PFEQ) ou encore à travers les programmes disciplinaires (programme d'HQC, HÉC, etc.).

Relation au matériel didactique : Relation qu'entretient l'enseignant à l'égard de l'intérêt, de l'importance, de la pertinence, de la légitimité, des fonctions et du rôle que ce dernier attribue au matériel didactique utilisé pour enseigner la discipline (manuel, cahier d'exercices, cartes, tableaux, etc.).

Relation au programme d'HÉC : Relation qu'entretient l'enseignant à l'égard de l'intérêt, de l'importance, de la pertinence, de la légitimité, des fonctions et du rôle que ce dernier attribue au programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté et de ses composantes (contenu disciplinaire, compétences disciplinaires, etc.).

Relation au programme d'HQC : Relation qu'entretient l'enseignant à l'égard de l'intérêt, de l'importance, de la pertinence, de la légitimité, des fonctions et du rôle que ce dernier attribue au programme d'Histoire du Québec et du Canada et de ses composantes (contenu disciplinaire, compétences disciplinaires, etc.).

Relation aux acteurs institutionnels : Relation qu'entretient l'enseignant à l'égard des intérêts, du rôle, des fonctions, des capacités et des incapacités que ce dernier attribue aux acteurs qui œuvrent dans une des institutions suprascolaires (MEES, CSÉ, CS, universités, etc.) autre que l'école dans laquelle il exerce ses fonctions enseignantes.

Relation aux collègues : Relation qu'entretient l'enseignant à l'égard des intérêts, du rôle, des fonctions, des capacités et des incapacités que ce dernier attribue auprès de ses collègues directs (au sein de l'école) ou indirects (issus d'autres écoles).

Relation aux disciplines : Relation qu'entretient l'enseignant à l'égard de l'intérêt, de l'importance, de la pertinence, de la légitimité, des fonctions et du rôle que ce dernier attribue à une ou plusieurs disciplines scolaires (mathématiques, sciences et technologies, histoire, etc.).

Relation aux élèves : Relation qu'entretient l'enseignant à l'égard du rôle, des intérêts, des fonctions, des capacités et des incapacités que ce dernier attribue auprès de ses élèves.

Relation à l'enseignement de l'histoire : Relation qu'entretient l'enseignant à l'égard de l'intérêt, de l'importance, de la pertinence, de la légitimité, des fonctions et du rôle que ce dernier attribue à l'enseignement de l'histoire comme activité dans le monde et sur le monde.

Relation à l'environnement : Relation qu'entretient l'enseignant à l'égard de l'intérêt, de l'importance, de la pertinence, de la légitimité, des fonctions et du rôle que ce dernier attribue aux éléments qui font partie de la situation ou du contexte et qui ne relève pas directement de soi, des autres ou d'une activité dans le monde et sur le monde.

Relation à l'expérience : Relation qu'entretient l'enseignant à l'égard de l'intérêt, de l'importance, de la pertinence, de la légitimité, des fonctions et du rôle que ce dernier attribue à l'expérience (personnelle et professionnelle) comme activité dans le monde et sur le monde.

Relation à l'évaluation : Relation qu'entretient l'enseignant à l'égard de l'intérêt, de l'importance, de la pertinence, de la légitimité, des fonctions et du rôle que ce dernier attribue à l'évaluation (formative, sommative et ministériel) comme activité dans le monde et sur le monde.

Relation à la collaboration : Relation qu'entretient l'enseignant à l'égard de l'intérêt, de l'importance, de la pertinence, de la légitimité, des fonctions et du rôle que ce

dernier attribue à de la collaboration entre les membres d'une équipe-école en tant qu'activité dans le monde et sur le monde.

Relation à la direction : Relation qu'entretient l'enseignant à l'égard des intérêts, du rôle, des fonctions, des capacités et des incapacités que ce dernier attribue auprès des membres qui constituent le comité de direction de l'établissement scolaire.

Relation à la discipline historique : Relation qu'entretient l'enseignant à l'égard de l'intérêt, de l'importance, de la pertinence, de la légitimité, des fonctions et du rôle que ce dernier attribue à la discipline (scientifique et scolaire) historique.

Relation à la formation continue : Relation qu'entretient l'enseignant à l'égard de l'intérêt, de l'importance, de la pertinence, de la légitimité, des fonctions et du rôle que ce dernier attribue à la formation continue comme activité dans le monde et sur le monde.

Annexe V – Certificat éthique



CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÉTRES HUMAINS

En vertu du mandat qui lui a été confié par l'Université, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains a analysé et approuvé pour certification éthique le protocole de recherche suivant :

Titre : Le rapport au savoir d'enseignants d'histoire de deuxième cycle au secondaire à l'égard du programme d'Histoire du Québec et du Canada

Chercheur(s) : Samuel Rabouin
Département des sciences de l'éducation

Organisme(s) : Aucun financement

N° DU CERTIFICAT : CER-18-243-07.10

PÉRIODE DE VALIDITÉ : Du 07 mars 2018 au 07 mars 2019

En acceptant le certificat éthique, le chercheur s'engage à :

- Aviser le CER par écrit des changements apportés à son protocole de recherche avant leur entrée en vigueur;
- Procéder au renouvellement annuel du certificat tant et aussi longtemps que la recherche ne sera pas terminée;
- Aviser par écrit le CER de l'abandon ou de l'interruption prématurée de la recherche;
- Faire parvenir par écrit au CER un rapport final dans le mois suivant la fin de la recherche.

Bruce Maxwell
Président du comité

Fanny Longpré
Secrétaire du comité

Décanat de la recherche et de la création Date d'émission : 07 mars 2018

Annexe VI – Formulaire de consentement

Titre du projet de recherche : Le rapport au savoir d'enseignants d'histoire de deuxième cycle au secondaire à l'égard du programme *d'Histoire du Québec et du Canada*.

Chercheur : **Samuel Rabouin**, étudiant à la maîtrise en éducation, département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

Comité de direction de recherche : **Félix Bouvier**, professeur de didactique des sciences humaines, département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières ; **Stéphane Martineau**, professeur de fondements de l'éducation, département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

I. Renseignements aux participants concernant la présente recherche

a. Objectifs de la recherche

Cette recherche vise principalement à décrire le rapport qu'entretiennent des enseignants d'histoire de deuxième cycle au secondaire à l'égard du nouveau programme *d'Histoire du Québec et du Canada*. Les résultats de cette recherche permettront de mieux comprendre le processus d'interprétation d'un programme scolaire par les enseignants dans un contexte de changement de programme.

b. Participation à la recherche

La participation aux entretiens semi-directifs implique que les participants sélectionnés répondent à une série de questions au sujet de leur vécu à l'égard du changement de programme. Les principales thématiques abordées traiteront essentiellement du programme d'Histoire du Québec et du Canada ainsi que du vécu des enseignants à l'égard de ce changement de programme. Les entretiens, d'une durée maximale de 60 minutes, se

feront individuellement avec chacun des participants qui auront volontairement accepté d'être contactés. Ces entretiens seront par ailleurs enregistrés à l'aide d'un appareil électronique sécurisé par un mot de passe.

c. Confidentialité

Les informations personnelles qui seraient susceptibles d'être utilisées à des fins d'identification ou de localisation seront entièrement anonymisées et en aucun cas publiées ou divulguées. Le contenu audio des entrevues sera retranscrit et les enregistrements seront effacés dès leur retranscription. Dans les *verbatim*, les participants se verront attribuer un nom fictif pour assurer le respect de la confidentialité. Les renseignements personnels seront complètement détruits immédiatement après le dépôt final du mémoire.

d. Bénéfices et inconvénients

En tant que participant à cette recherche, vous aurez l'occasion de partager votre expérience pratique et, du fait même, votre avis à l'égard du nouveau programme d'*Histoire du Québec et du Canada*. Votre participation contribuera également à l'avancement des connaissances dans un domaine encore que très peu exploré des sciences de l'éducation. Enfin, les discussions vous permettront de mieux vous connaître en tant qu'enseignant, de mieux comprendre la façon dont vous interprétez un programme scolaire ainsi que de contribuer à une réflexion critique sur vos pratiques professionnelles. Cependant, il se peut que les réflexions que vous soulèverez pendant l'entretien suscitent une remise en question de vos pratiques. À noter que cette recherche ne présente aucun risque physiques ou psychologiques.

e. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non à cette recherche, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à

fournir d'explications. En cas de désistement, vous pouvez contacter le chercheur aux coordonnées indiquées à la fin de ce document. Dès la réception d'un avis de désistement de votre part, toutes informations vous concernant directement (questionnaire, enregistrement, *verbatim*, etc.) seront immédiatement détruites.

f. Compensation

Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

g. Diffusion des résultats

Les résultats de la recherche seront diffusés par l'entremise d'un mémoire qui sera publié et libres d'accès dès que sa version définitive sera approuvée par le comité d'évaluation. Une copie électronique du mémoire sera gratuitement envoyée, sur demande, aux participants de la recherche.

II. Consentement

Je, _____, déclare avoir pris connaissance des informations présentées ci-dessus et accepte de souscrire de manière volontaire et éclairée aux engagements qu'impliquent ma participation à cette recherche. Je suis également conscient que les informations que je transmettrai au chercheur seront utilisées à des fins de recherche uniquement et que tous renseignements confidentiels ne seront, en aucun cas et sous aucun prétexte, utilisés ou divulgués.

Signature : _____

Date :

Je désire recevoir une copie électronique du mémoire une fois que sa version définitive sera approuvée par le comité d'évaluation : Oui : Non :

Adresse courriel (pour l'envoi électronique du mémoire) :

Pour toutes questions concernant la présente recherche, ou encore si vous souhaitez mettre un terme à votre participation à cette recherche, veuillez communiquer avec :

Samuel Rabouin,
Étudiant à la maîtrise en éducation,
Université du Québec à Trois-Rivières
819-376-5011 #3612
819-531-7136
3351 Boulevard des Forges
Trois-Rivières, QC, G9A 5H7
samuel.rabouin@uqtr.ca

III. Surveillance des aspects éthiques de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro de **CER-18-243-07.10** a été émis le **07-03-18**.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique à CEREH@uqtr.ca.

Annexe VII – Canevas d’entretien

Bonjour et merci de vous être porté volontaire pour participer à cet entretien. Je m'appelle Samuel Rabouin, étudiant à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières et je suis le principal chercheur de cette recherche ayant comme titre *Le rapport au savoir d'enseignants d'histoire de deuxième cycle au secondaire à l'égard du programme d'Histoire du Québec et du Canada*. Je serai celui qui guidera cet entretien avec vous, lequel devrait durer au maximum 60 minutes. Tout au long de cet entretien, je vous poserai des questions ouvertes au sujet de votre vécu quant au changement de programme. Vous êtes libre de répondre ou non à ces questions. À tout moment et peu importent les raisons, vous avez le droit de vous retirer de la recherche. Dans ce cas, nous mettrons terme à l'entretien et les données recueillies par l'entremise de notre conversation seront détruites. Bien que cette conversation soit enregistrée et que son contenu sera éventuellement transcrit dans un document électronique, toutes les données personnelles étant susceptibles de vous identifier ou de vous localiser seront systématiquement anonymisées. Je suis la seule personne à avoir accès à cet enregistrement audio et il est de mon devoir de le détruire immédiatement après en avoir fait la retranscription.

Dans ces conditions, souhaitez-vous toujours participer à cette recherche?

Question 1

De quelle façon avez-vous vécu le changement de programme, en l'occurrence le passage de l'ancien programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté au nouveau programme d'Histoire du Québec et du Canada?

Question 2

Nous avons noté que vous avez répondu [...] lorsque vous nous avez parlé de votre niveau de satisfaction à l'endroit de l'ancien programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté, pouvez-vous nous expliquer les raisons qui justifient votre réponse?

Question 3

Nous avons noté que vous avez répondu [...] lorsque vous nous avez parlé de votre niveau de satisfaction à l'endroit du nouveau programme d'Histoire du Québec et du Canada, pouvez-vous nous expliquer les raisons qui justifient votre réponse?

Question 4

Nous avons noté que vous avez répondu [...] lorsque vous nous avez parlé de vos attentes à l'endroit du nouveau programme d'Histoire du Québec et du Canada, pouvez-vous nous expliquer les raisons qui justifient votre réponse?

Question 5

Nous avons noté que vous avez répondu [...] lorsque vous nous avez parlé des objectifs prescrits dans le nouveau programme d'Histoire du Québec et du Canada, pouvez-vous nous expliquer les raisons qui justifient votre réponse?

Question 6

Nous avons noté que vous avez répondu [...] lorsque vous nous avez parlé de l'impact des changements engendrés par le nouveau programme d'Histoire du Québec et du

Canada sur votre travail d'enseignant, pouvez-vous nous expliquer les raisons qui justifient votre réponse?

Question 7

Nous avons noté que vous avez répondu [...] lorsque vous nous avez parlé du matériel que vous avez à votre disposition pour enseigner le nouveau programme d'Histoire du Québec et du Canada, pouvez-vous nous expliquer les raisons qui justifient votre réponse?

Question 8

Nous avons noté que vous avez répondu [...] lorsque vous nous avez parlé de la direction de votre école en lien avec le processus d'appropriation du nouveau programme d'Histoire du Québec et du Canada, pouvez-vous nous expliquer les raisons qui justifient votre réponse?

Question 9

Nous avons noté que vous avez répondu [...] lorsque vous nous avez parlé de la collaboration au sein de l'équipe-école en lien avec le processus d'appropriation du nouveau programme d'Histoire du Québec et du Canada, pouvez-vous nous expliquer les raisons qui justifient votre réponse?

Question 10

Nous avons noté que vous avez répondu [...] lorsque vous nous avez parlé de votre engagement personnel dans le processus d'appropriation du nouveau programme

d’Histoire du Québec et du Canada, pouvez-vous nous expliquer les raisons qui justifient votre réponse?

Question 11

Vous nous avez mentionné que la réalité sociale qui s'est avérée la plus compliquée à enseigner est [...], pouvez-vous nous expliquer les raisons qui justifient votre réponse?

Question 12

Selon vous, quel sens doit-on donner à l'enseignement de l'histoire du Québec et du Canada?

Question 13

Selon vous, dans quelle mesure l'ancien programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté est-il différent du nouveau programme d'Histoire du Québec et du Canada?

Question 14

Dans le nouveau programme d'Histoire du Québec et du Canada, certaines réalités sociales ou encore certaines connaissances historiques sont davantage précisées. Quels changements disciplinaires quant aux contenus historiques vous semblent les plus importants dans ce nouveau programme? En contrepartie, quels éléments disciplinaires devraient être, selon vous, davantage approfondis?

Question 15

Les anciens programmes d'Histoire et éducation à la citoyenneté de 3^e et de 4^e secondaire étaient étudiés de manière chronologique en troisième secondaire, et selon une approche thématique en 4^e secondaire. Depuis l'arrivée des deux nouveaux programmes d'Histoire du Québec et du Canada de 3^e et de 4^e secondaire, l'étude de l'histoire nationale se fait désormais selon une approche chronologique étalée sur les deux années scolaires. Décrivez-nous, d'une part votre appréciation de cette approche chronologique sur deux ans, d'autre part les changements dans votre enseignement au sujet de cette nouvelle approche.