

Université de Montréal

Élaboration d'un modèle théorique pour étudier le rapport au savoir en didactique de
l'histoire et en éducation à la citoyenneté.

par Jessica Leblanc

Département de Didactique
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des sciences de l'éducation en vue de
l'obtention de la maîtrise en sciences de l'éducation
option didactique

Juin 2013

Copyright, Jessica Leblanc, 2013

Université de Montréal
Faculté des Études Supérieures

Ce mémoire intitulé:

Élaboration d'un modèle théorique pour étudier le rapport au savoir en didactique de
l'histoire et en éducation à la citoyenneté.

Présenté par :
Jessica Leblanc

A été évalué par un jury composé de :

Jean-Pierre Charland
Président-rapporteur

Marc-André Éthier
Directeur

Lorraine Savoie-Zajc
Membre du jury

Table des matières

Liste des figures.....	V
Liste des tableaux.....	VI
Liste des abréviations	VII
Remerciements	VIII
Résumé.....	IX
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE	5
1.1 Le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté au secondaire : les attentes et la réalité	5
1.1.2 Prescriptions du programme québécois d'histoire et éducation à la citoyenneté .	7
1.1.3 État de l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté au Québec	11
1.2 L'histoire comme outil culturel médiatisé	15
1.3 Les élèves comme sujet d'étude	21
1.4 Insertion des jeunes dans la vie politique	22
1.5 Problème de recherche	25
CHAPITRE 2 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE	29
2.1 Considérations épistémologiques : entre objectivisme et subjectivisme.....	29
2.2 La recherche théorique : une relation dialectique entre le problème et la méthode.....	33
2.2.1 Objectifs et visées de la recherche théorique	33
2.2.2 Les trois méthodes de Van der Maren (1995).....	35
2.2.3 La méthode en trois axes de Martineau, Simard et Gauthier (2001)	37
2.3 Critères de scientificité de la recherche théorique.....	41
2.3.1 Critères relatifs au corpus de données	41
2.3.2 Critères relatifs au déroulement de la recherche.....	42
2.4 Démarche proposée.....	44
CHAPITRE 3 : CADRE THÉORIQUE	47
3.1 Concepts concurrents	47
3.1.1 Conscience historique	47
3.1.2 Mémoire historique	54
3.1.3 Rapport à l'histoire	56
3.2 Rapport au savoir	60

3.2.1 Origine et définition.....	60
3.2.1.1 Perspective psychanalytique.....	61
3.2.1.2 Perspective sociologique.....	61
3.2.1.3 Perspective didactique.....	64
3.2.2 Opérationnalisation de la notion de rapport au savoir.....	65
3.2.3 Justification de l'utilisation de la notion de rapport au savoir.....	67
3.2.4 Limites de la notion de rapport au savoir.....	70
3.3 Résumé du chapitre.....	71
CHAPITRE 4: CONSTRUCTION DU MODÈLE THÉORIQUE.....	73
4.1 L'histoire et l'éducation à la citoyenneté : deux figures de l'apprendre distinctes.....	74
4.2 Opérationnalisation des différentes dimensions du rapport au savoir.....	77
4.2.1 Rapport aux savoirs historiques.....	78
4.2.1.1 Dimension épistémique : étudier l'appropriation des savoirs historiques... 78	
4.2.1.2 Dimensions identitaire et sociale : étudier la relation de sens entre l'élève et l'histoire.....	88
4.2.2 Rapport aux savoirs relevant de l'éducation à la citoyenneté.....	89
4.2.2.1 Dimension épistémique.....	90
4.2.2.2 Dimensions identitaire et sociale.....	94
4.3 La théorie attributionnelle.....	99
4.4 Sur la dimension institutionnelle.....	101
4.5 Résumé du chapitre.....	103
CHAPITRE 5 : DISCUSSION.....	105
5.1 Limites du modèle.....	105
5.2 Nouveaux questionnements.....	107
5.2.1 Implications pour le transfert des apprentissages.....	107
5.2.2 Implications pour l'éducation à la citoyenneté.....	108
CONCLUSION.....	111
Bibliographie.....	115
Annexe : corpus de données.....	129

Liste des figures

Figure 1	66
Rapport au savoir	
Figure 2	78
Rapport aux savoirs historiques	
Figure 3	85
Le raisonnement historique selon van Drie et van Boxtel (2008)	
Figure 4	90
Rapport aux savoirs relevant de l'éducation à la citoyenneté	

Liste des tableaux

Tableau 1.....	101
Dimensions causales (Éthier, 2001)	

Liste des abréviations

CSE	Conseil Supérieur de l'éducation
MELS	Ministère de l'éducation, du loisir et du sport
PFÉQ	Programme de formation de l'école québécoise

Remerciements

L'écriture de ce mémoire fut un long processus d'exploration, de remises en question et de découvertes. Il fut aussi interrompu par un événement qui ne m'en fera garder qu'un souvenir plus vif. Comme c'est souvent le cas lorsque quelque chose se termine, j'hésite maintenant à le laisser aller.

Mes premiers remerciements sont adressés à mon directeur de mémoire, Marc-André Éthier, qui démontra une patience ainsi qu'une ouverture exemplaires face à mes égarements. Il a su, avec beaucoup de tact, me remettre dans le bon chemin, tout en respectant mon goût pour l'exploration. Son travail à titre d'intellectuel, de chercheur et de professeur continuera à m'inspirer respect, réflexions et rigueur.

Très présentes dans la dernière année, mes collègues et amies de la Faculté d'éducation m'ont accompagné et soutenu tout au long de la rédaction de ce mémoire. Leur support, leur amitié, leurs réflexions sont finalement les gains les plus précieux que je retire de cette maîtrise. J'espère être en mesure d'en faire tout autant pour elles.

Je remercie mes parents, qui, bien que souvent étonnés de mes choix, m'encouragent toujours à poursuivre le chemin que j'emprunte.

Je remercie également le département de didactique de l'Université de Montréal ainsi que l'Université de Montréal pour leur soutien financier.

Résumé

Ce mémoire a pour objet d'étude la notion du rapport aux savoirs historiques des élèves de l'ordre secondaire. Plus précisément, il sera question des relations existant entre la conception qu'entretiennent les élèves de l'histoire et du métier de l'historien, leur conception de l'action humaine dans l'histoire et leur sentiment d'être eux-mêmes, aujourd'hui, des acteurs politiques effectifs. Ce sujet est ancré dans le contexte de l'introduction des prescriptions en matière d'éducation à la citoyenneté dans le programme d'histoire de niveau secondaire. Cet ajout a pour conséquence d'introduire de nouveaux objectifs en matière d'éducation à la citoyenneté : l'élève, par l'étude de l'évolution démocratique, doit être amené à comprendre le rôle de l'action humaine dans l'histoire, lui faisant ainsi comprendre la valeur de sa propre participation à la vie sociale et politique.

Cela étant dit, les recherches montrent que les enseignants et les enseignantes tardent à adopter la terminologie propre aux compétences du programme de formation en histoire et éducation à la citoyenneté et perpétuent un enseignement de l'histoire-récit qui fait la part belle aux grands événements et aux grands hommes (Bouhon, 2009; Moisan, 2011). De plus, les manuels utilisés laissent peu de place aux individus ou aux groupes d'individus agissants et présentent rarement leurs actions de manière à rendre compte de leur efficacité (Éthier, 2001; Lefrançois, Éthier et Demers, 2011). Enfin, les recherches montrent que les élèves sont enclins à expliquer les changements à l'aide d'une histoire personnalisante, occupée principalement par les grands hommes et les hauts faits de l'histoire politique et militaire (Hallden, 1986 ; Carretero, Jacott, Limon, Lopez-Manjon et Leon, 1994 ; Carretero, Asuncion et Jacott, 1997 ; Tutiaux-Guillon et Fourmond, 1998).

En explorant les conséquences complexes de ces différents constats, nous avons ressenti une insatisfaction à l'égard de la capacité d'explication de ce phénomène qu'offrait le champ conceptuel de didactique de l'histoire. Par conséquent, ce mémoire portera sur le transfert de la notion de rapport au savoir au domaine de la didactique de l'histoire à partir de la sociologie et de l'anthropologie. Le modèle théorique proposé a été obtenu grâce à une recherche spéculative qui a été inspirée des méthodes de Martineau, Simard et Gauthier (2001) et de Van der Maren (1996).

MOTS-CLÉS : rapport au savoir; rapport à l'histoire; éducation à la citoyenneté; conception des élèves

Résumé en anglais

This thesis explores the relation to historical knowledge of high school students from the province of Quebec. More precisely, we will discuss the relations between student's conception of history and of the work of historians, student's conception of human action in history and student's feeling of their own capacity to effectively participate in the democratic process. The context of this study is the introduction of the recent history and citizenship curriculum in Quebec's high school that set new objectives in terms of citizenship education: students must now understand the role of human action in history in order to become conscious of their own value as participatory citizens.

In this regard, researches show that teachers are resisting this new direction and that they perpetuate a way of teaching in which historical narratives and men of influences are predominant (Bouhon, 2009 ; Moisan, 2011). Furthermore, the textbooks they are using give little importance to "ordinary" individuals and groups of individuals whose actions were politically effective (Éthier, 2001 ; Lefrançois, Éthier et Demers, 2011). Researches also show that students have the tendency to explain historical change by attributing to single exceptional individuals the responsibility for this change (Hallden, 1986 ; Carretero, Jacott, Limon, Lopez-Manjon et Leon, 1994 ; Carretero, Asuncion et Jacott, 1997 ; Tutiaux-Guillon et Fourmond, 1998). This situation brings to light the distortion existing between the prescriptions of the new history and citizenship education curriculum and the reality of the classroom.

While exploring the complex consequences and imbrication of these different statements, we came upon a sense of dissatisfaction towards the concepts and notions that exist in didactic of history. In consequence, this thesis will transfer from sociology and anthropology to our field the notion of "relation to knowledge" (rapport à l'histoire). The theoretical model that is proposed has been obtained by applying Martineau, Simard and Gauthier (2001) and Van der Maren's (1996) method of theoretical research.

KEY WORDS: relation to knowledge, relation to history, citizenship education, student's conception

INTRODUCTION

Lors d'une projection de films politiques, il y a quelques années de cela, nous avons été étonnée par les propos d'une participante : selon elle, il était beaucoup plus facile d'être féministe dans les années soixante-dix qu'aujourd'hui. D'où provenait cette interprétation? De quelle manière cette interprétation influençait-elle et construisait-elle son identité de féministe, ses pratiques militantes? Ces questionnements se sont transformés en une lentille analytique dans ce mémoire portant sur la notion de rapport au savoir, ainsi que sur son transfert au domaine de la didactique de l'histoire.

Le nouveau programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté qui associe apprentissage de l'histoire et développement d'une conscience citoyenne a participé à définir le contexte et les concepts nécessaires à la formulation du problème de recherche. L'histoire, selon le programme, doit amener les élèves à comprendre l'historicité du présent, c'est-à-dire à comprendre que la réalité sociale présente est le fruit d'un long cheminement dont ils sont parties prenantes. Simultanément, les élèves sont amenés à prendre conscience de leur espace d'initiative qui fait en sorte que, malgré les conditions héritées du passé, les êtres humains possèdent tout de même une marge de manœuvre pour agir sur la réalité sociale. De cette façon, les élèves doivent être amenés à comprendre leurs responsabilités et leurs possibilités en tant que citoyens et citoyennes, ceci dans le but de stimuler leur participation sociale et politique éclairée.

Afin de mener une réflexion théorique sur ces deux aspects du programme – apprentissage de l'histoire et développement d'une conscience citoyenne –, notre choix s'est arrêté sur la notion de rapport au savoir, notion qui permet d'étudier la construction du sujet, c'est-à-dire son appropriation du monde à travers une relation épistémique, identitaire et sociale au savoir. En effet, « étudier le rapport au savoir, c'est étudier le sujet lui-même en tant qu'il se construit par appropriation du monde – donc aussi en tant que sujet apprenant » (Charlot, 2003, 44). La notion de rapport au savoir est notamment utilisée en didactique des mathématiques (Chevallard, 2003), en didactique des sciences (Schrager, 1991, Therriault, 2008) et en didactique des sciences humaines (Therriault, 2008). Cependant, son utilité pour la didactique de l'histoire au secondaire n'a pas encore été abordée.

Au départ, notre objectif était de mener une recherche empirique sur le rapport au savoir des élèves de niveau secondaire de manière à explorer leur conception de l'histoire, leur insertion dans l'histoire ainsi que leur sentiment d'être des acteurs politiques effectifs. Cependant, nos lectures sur le sujet, les développements de l'actualité, ainsi que nos réflexions nous ont amenées à complexifier notre objet de recherche, au point où les possibilités offertes par le mémoire de maîtrise ne suffisaient plus pour répondre à tous ces questionnements. Pour cette raison, ce mémoire se contentera d'effectuer un transfert de la notion de rapport au savoir en didactique de l'histoire, en prenant en considération les recherches récentes, ainsi que les concepts clés de la didactique de l'histoire.

Le contexte social dans lequel s'insère ce mémoire est particulier. Il y a quelques mois à peine, le mythe de l'apolitisme des jeunes et du cynisme de la population en général trouvait encore écho dans les grands quotidiens. Contre toute attente, la grève étudiante, soigneusement préparée depuis le dépôt du budget provincial en mars 2010, représente, au moment d'écrire ces lignes, la plus grande et la plus longue grève étudiante de l'histoire du Canada. Celle-ci réussit même à mobiliser les citoyens et les citoyennes plusieurs soirs par semaine, ce qui amena Clément Gignac, ministre libéral des Ressources naturelles et de la faune du Québec à ce moment, à affirmer : « Ce n'est pas le Québec que je connais » (Lagacé, 2011). Bien que nous ne soyons guère étonnée par les dénouements récents et par les réactions des différents acteurs de ce conflit, nous avons dû garder à l'esprit les retombées de cette situation sur nos réflexions.

Pour entamer cette réflexion, nous présenterons d'abord la problématique plus large caractérisant le contexte de l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté, ainsi que les questionnements guidant notre démarche. Ce chapitre sera aussi l'occasion de présenter l'état des recherches portant sur les conceptions de l'histoire qu'entretiennent les élèves, l'insertion de ces derniers dans l'histoire, ainsi que leur sentiment d'être des acteurs politiques capables d'influencer les processus politiques présents dans leur communauté. Le deuxième chapitre portera sur la recherche théorique ou spéculative et la méthode associée à ce type de recherche. Le troisième chapitre portera sur le cadre théorique. Nous présenterons d'abord les notions concurrentes présentes en didactique de l'histoire : la conscience historique, le rapport à l'histoire et la mémoire historique. Nous discuterons ensuite de la notion de rapport au

savoir, son utilisation originale en sociologie de l'éducation et ses différents transferts en didactique des mathématiques et en didactique des sciences. Dans le quatrième chapitre, nous présenterons le modèle théorique construit et nous discuterons des présupposés qui le soutiennent. Le dernier chapitre sera l'occasion de discuter des limites du modèle et des nouveaux questionnements qu'il soulève.

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous examinerons deux éléments contextuels de l'enseignement de l'histoire au Québec, soit le passage d'une histoire-récit à une histoire-problème, ainsi que l'introduction de l'éducation à la citoyenneté. Puis, nous présenterons les éléments nécessaires à la définition du problème de recherche. Nous énoncerons enfin le problème de recherche ainsi que les objectifs en découlant.

1.1 Le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté au secondaire : les attentes et la réalité

Le monde de l'éducation connaît, depuis le début des années 2000, un renouvellement des programmes, des paradigmes éducatifs et de la terminologie associée à l'enseignement. Cette direction, empruntée dans plusieurs autres pays de l'Europe et de l'Amérique du Nord (Bouhon, 2009), introduit entre autres le socioconstructivisme ainsi que le concept de compétence dans un nouveau programme de formation de l'école québécoise. Le socioconstructivisme est un paradigme de l'apprentissage selon lequel l'élève construit personnellement ses connaissances à travers ses interactions avec les autres et à partir de ce qu'il sait déjà, « dans une dialectique entre les anciennes et les nouvelles connaissances » (Jonnaert et van der Borght, 2009, 30). L'élève doit apprendre à maîtriser des compétences disciplinaires ou transversales à toutes les matières scolaires : il doit donc apprendre à mobiliser des connaissances pour accomplir certaines tâches.

En histoire, cette transformation ne modifie qu'en apparence le programme de formation. En effet, le passage d'une histoire-récit à une histoire-problème dans les programmes d'histoire du Québec fut consacré en principe par le rapport Parent en 1966 (Éthier et Lefrançois, 2010 ; Moisan, 2010). La distinction entre l'histoire-problème et l'histoire-récit tire ses origines de l'historiographie française, qui, au contact des autres sciences de l'homme (Braudel, 1969), inaugure une nouvelle voie pour faire de l'histoire, de même que pour l'enseigner. Au récit événementiel s'intéressant avant tout aux faits militaires et politiques (Margairaz, 1989), on préfère dès lors une histoire socioéconomique :

(...) à l'histoire politique, aux grands personnages a succédé l'intérêt historique pour les humbles, les groupes sociaux, les mentalités, les mécanismes économiques. Ce vaste chantier qui, en soixante ans, a bouleversé le visage de l'école historique française a largement fait triompher la supériorité d'une histoire problématique, conceptualisante, interprétative, sur une histoire évocatrice (Lautier, 1997, 25).

L'étude de l'histoire a maintenant comme fonction, en plus de l'acquisition de connaissances déclaratives, d'habituer « l'esprit à une recherche et à une réflexion qui doivent sans cesse tenir compte du temps » (Parent, 1966, 177) et d'initier les élèves à la pensée historique. La pensée historique se définit comme un « processus, une suite d'opérations spécifiques à l'histoire visant à répondre à une problématique précise par une interprétation prudente des sources et des traces laissées par le passé » (Duquette, 2010, 141). Le programme actuel vise le développement de cette pensée historique à travers l'apprentissage d'une démarche intellectuelle, d'un langage et d'une attitude propres à l'histoire (MELS, 2006).

Ce mode de pensée serait à même de nourrir l'action individuelle ou collective des citoyens et des citoyennes puisqu'il permet de poser des problèmes contemporains dans une perspective historique, de prendre du recul par rapport à ses préjugés et ses identités et plus largement de se libérer de l'emprise du passé. De manière générale, l'apprentissage de l'histoire aiguisé la pensée critique en faisant développer des facultés intellectuelles de haut niveau et permet d'appivoiser le changement et l'altérité. L'histoire permet également d'apprendre que la démocratie telle que nous la connaissons aujourd'hui est un produit de l'évolution humaine qui s'inscrit dans des événements, luttes et pratiques d'individus et de groupes aux intérêts parfois divergents et qui peut donc être soumis à des régressions et des attaques (Martineau et Laville, 1998). Pour ces raisons, l'arrimage de l'éducation à la citoyenneté à l'histoire fait office d'heureux mariage pour certains didacticiens (Cardin, 2009 ; Martineau et Laville, 1998) alors que, pour d'autres, cette association évacuerait la question nationale (Bouvier, 2007; Bouvier et Cardin, 2009), la formation du citoyen étant définie en référence à la démocratie plutôt qu'à la nation (Dagenais et Laville, 2007). En effet, la citoyenneté nationale civique et patriotique présente dans les programmes antérieurs est en principe détrônée par une citoyenneté démocratique et participative (Moisan, 2010). On remarque cependant déjà l'absence d'un récit national unique dans les programmes

ministériels de 1982 et 2004 (Cardin, 2007 ; Éthier et Lefrançois, 2010). Cette absence tient davantage à une représentation de l'histoire qu'à une intention réelle d'évacuer une interprétation officielle au profit du concept polysémique de citoyenneté. D'ailleurs, le rapport Parent ne désavouait pas la présence d'un récit national. Il soulignait plutôt la contribution de l'étude de l'histoire à un sentiment d'appartenance nationale et au désir de contribuer activement à l'orientation d'un destin collectif :

Celui qui se penche sur le passé de son propre pays y retrouve une partie de ses racines collectives et personnelles, une explication des phénomènes sociaux et politiques qui continuent de l'englober dans leur mouvement, des motifs de fierté ou de regret, un désir de contribuer à l'orientation du destin collectif ; cette curiosité, cette compassion ou cette admiration envers les générations disparues peuvent ainsi se transformer chez certains en valeurs actives et généreuses (Parent, 1966, 178).

Ainsi, sans le condamner, le programme n'impose pas un récit fondateur de l'identité québécoise aux enseignants et enseignantes.

Audigier (cité dans Cardin, 2009) énonce deux raisons pour justifier l'introduction de l'éducation à la citoyenneté. En premier lieu, l'éducation à la citoyenneté serait un appel à une « modification des formes d'organisation et des modalités de fonctionnement de nos communautés politiques démocratiques » (cité dans Cardin, 2009, 10), en fonction des exigences de liberté, de solidarité, d'égalité et de participation. La deuxième interprétation est plus pessimiste : elle traduirait une inquiétude face à une montée des violences et des incivilités. Il faudrait donc restaurer le lien social en insistant sur la citoyenneté et les règles associées au vivre ensemble. Le Conseil supérieur de l'éducation verse dans cette deuxième interprétation en signalant le peu d'intérêt pour la politique partisane manifesté par les citoyens et les citoyennes de même que les défis posés par le pluralisme culturel et social, par l'interdépendance grandissante entre les États et par l'augmentation des inégalités sociales. Autant de défis auxquels les élèves devraient se préparer, selon le Conseil supérieur de l'éducation (1998).

1.1.2 Prescriptions du programme québécois d'histoire et éducation à la citoyenneté

En lien avec l'introduction de l'éducation à la citoyenneté et le développement de la pensée historique, les objectifs de ce nouveau programme de formation sont « d'amener

les élèves à comprendre le présent à la lumière du passé » et à les « préparer à participer de façon responsable, en tant que citoyens, à la délibération, aux choix de société et au vivre-ensemble dans une société démocratique, pluraliste et ouverte sur un monde complexe » (MELS, 2006, 1). Le programme d'histoire est décomposé en compétences, en thèmes, ainsi qu'en concepts. Les compétences sont au nombre de trois et doivent être pensées conjointement ; la troisième compétence, proprement « citoyenne », procède en effet des deux premières compétences historiques.

La première compétence, *Interroger les réalités sociales dans une perspective historique*, doit amener l'élève à interroger la société actuelle en établissant des liens avec le passé, à poser des problèmes contemporains, à en chercher les causes et à en reconnaître la complexité. Il s'agit donc de manifester une ouverture, une curiosité, un intérêt envers les réalités sociales actuelles et de les appréhender dans la perspective particulière de l'histoire (MELS, 2006). La deuxième compétence, *Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique*, consiste à utiliser la méthode historique pour interpréter ces réalités sociales. La méthode historique est une démarche de sélection, de classement et de critique des sources primaires dans le but de dégager les facteurs explicatifs, ainsi que d'identifier les acteurs d'une réalité sociale particulière (MELS, 2006). En ce qui concerne la troisième compétence, *Consolider l'exercice de sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire*, c'est en établissant l'apport des réalités sociales à la vie démocratique d'aujourd'hui que l'élève serait amené à se poser des questions, qui, « à leur tour, suscitent de nouvelles interprétations de ces mêmes réalités, tant celles du présent que du passé » (MELS, 2006, 23). Ainsi, la mobilisation des compétences à interroger et interpréter les réalités sociales contribuerait à consolider l'exercice, par les élèves, de leur citoyenneté. On souhaite par le fait même amener les élèves à comprendre l'évolution démocratique et à découvrir que le changement social est tributaire de l'action humaine, tout en prenant en considération le poids des contraintes qui se posent :

Un discours non déterministe est associé davantage à la thèse que les actions des êtres humains ne sont pas soumises à une causalité prédéterminée de laquelle ils ne peuvent s'échapper, sans pour autant ignorer que, dans toute action, des contingences et des contraintes (physiques, sociales, etc.) limitent bien entendu la part de libre arbitre à divers degrés. Un tel discours reconnaît ainsi le

pouvoir de l'agentivité humaine pour agir sur le présent et façonner le futur (Lefrançois, Éthier et Demers, 2011, 80).

La conséquence attendue de ce programme de formation est d'amener les élèves à comprendre leur propre rôle dans la vie politique et sociale, afin qu'ils saisissent à leur tour des occasions de participation sociale :

D'autre part, le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté traite, et de manière plus marquée en deuxième année du cycle, d'enjeux de société dont la gestion a des conséquences sur l'avenir de la collectivité et, par le fait même, sur l'avenir personnel des élèves. Les constats qu'ils sont alors en mesure de faire sont susceptibles de les amener à mieux prendre conscience de leur pouvoir d'action et de la place qui leur revient dans les débats portant sur ces enjeux de société (MELS, 2006, 7).

Dans son rapport relatif à l'éducation à la citoyenneté de 1997-1998, le Conseil Supérieur de l'Éducation soutient la nécessité de faire émerger une « nouvelle citoyenneté », soulignant les défis que poseraient l'apathie politique, le pluralisme, les inégalités sociales et économiques et l'interdépendance des nations. L'éducation à la citoyenneté devrait alors viser « la formation d'un acteur social (...) capable de s'acquitter adéquatement de ses responsabilités de citoyen et d'être en mesure de participer activement et de façon raisonnée au devenir de son milieu de vie (...) dans la sphère publique d'une société démocratique, ouverte et pluraliste » (CSE, 1998, 34).

Le Conseil Supérieur de l'éducation se réfère à une conception nouvelle de la citoyenneté, qui va au-delà de la dimension juridique. Le rapport pose la question de l'accès et de l'exercice effectif de la citoyenneté et souligne l'importance de la participation active et de la responsabilité des individus aux niveaux national et international. La citoyenneté est conçue comme un code de vie régulant le « vivre ensemble », c'est-à-dire les relations entre individus.

Selon Éthier et Lefrançois (2012), les concepteurs du programme cherchaient à promouvoir une citoyenneté orientée vers la justice sociale, terme emprunté à la taxinomie développée par Westheimer et Kahne (2004). Cette classification ternaire doit rendre compte de la diversité des approches éducatives de la citoyenneté qui sont susceptibles d'être privilégiées par les programmes et les pratiques en milieu scolaire.

Les trois types de citoyenneté sont le citoyen responsable, le citoyen engagé et le citoyen orienté vers la justice.

Le citoyen responsable

Cette conception serait celle qui reçoit le plus d'attention dans le milieu scolaire. Le citoyen responsable est charitable et présente des qualités telles que l'honnêteté et l'intégrité. C'est un travailleur acharné qui possède une excellente discipline personnelle. Ces actions au sein de la communauté reflètent un respect des règles élémentaires de vie commune : ramasser les déchets, obéir aux lois et gérer sa colère dans ses relations interpersonnelles. Le citoyen responsable traite l'autre avec respect et empathie. Il contribue à la collectivité en aidant son prochain et en faisant la charité. Westheimer et Kahne critiquent eux-mêmes cette conception qu'ils considèrent insuffisante pour une éducation à la citoyenneté démocratique. Les valeurs proposées par cette conception relèvent davantage du civisme et de la manière de se comporter en communauté que de comportements propres à la démocratie. On suppose que la bonne volonté individuelle et le conformisme social feraient changer les choses, alors que certains problèmes pourraient requérir des initiatives collectives ou publiques contre l'organisation sociale telle qu'elle est (Westheimer et Kahne, 2006).

Le citoyen engagé

Le citoyen engagé participe activement aux efforts et à la vie sociale de sa communauté. L'action collective et issue de la base de la communauté est privilégiée. Il possède une connaissance des institutions publiques suffisante, ainsi que des habiletés organisationnelles lui permettant de prendre en charge des actions collectives ayant pour objectif de venir en aide aux plus démunis. À l'instar de la conception du citoyen responsable, cette conception de la citoyenneté évacue la nécessaire réflexion sur les enjeux sur lesquels on souhaite agir. Le citoyen engagé préconise des actions ponctuelles qui visent à réduire les conséquences fâcheuses de problèmes systémiques. Ces actions ne remettent en question ni les relations de pouvoir inégales ni les mécanismes reproducteurs de ces relations de pouvoirs.

Le citoyen orienté vers la justice

Le citoyen orienté vers la justice privilégie l'analyse critique et l'action collective afin d'agir sur des enjeux sociaux. Ses objectifs se situent au niveau systémique : c'est en décelant les racines des enjeux sociaux et en élaborant des stratégies collectives que l'on peut atteindre le changement. Ce processus implique le respect et la considération des points de vue et des arguments des différents acteurs politiques. Le développement d'habiletés reliées à la communication et à l'organisation devient ainsi essentiel. Si les répertoires d'actions des citoyens responsables et engagés sont plutôt clairs, celui du citoyen orienté vers la justice le sont beaucoup moins. Westheimer et Kahne résument l'action des trois types de citoyens de la manière suivante : « In other words, if participatory citizens are organizing the food drive and personally responsible citizens are donating food, justice oriented citizens are asking why people are hungry and acting on what they discover » (2006, 4). Les auteurs ne portent pas attention aux positions ou intérêts sociaux irréconciliables qui opposent nécessairement certains groupes d'acteurs antagonistes, mais cet élément n'est pas incompatible avec ce modèle.

1.1.3 État de l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté au Québec

Malgré le peu d'enquêtes consacrées à établir un portrait de l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté au secondaire, les quelques études disponibles sur les pratiques et représentations sociales des enseignants et enseignantes, les recherches s'intéressant au contenu des manuels utilisés ainsi que les recherches portant sur les initiatives de l'État en matière d'éducation à la citoyenneté nous permettent tout de même de réaliser un tour d'horizon.

Ainsi, en dépit de l'élaboration successive de programmes qui accordent une place significative à la pensée historique, on observe une prégnance de l'histoire-récit dans les classes d'histoire du Québec (Demers, 2012). En ce sens, les enseignants et enseignantes insistent sur la mémorisation d'une interprétation officielle et la connaissance de faits historiques (Charland, 2003 ; Moisan, 2011). Plusieurs facteurs sont avancés pour expliquer cette situation. Notamment, en raison de la surcharge des programmes qui se terminent, en 4^e secondaire, par l'épreuve unique (un examen ministériel dont la réussite est obligatoire pour obtenir le diplôme d'études

secondaires), coller aux faits constituerait une approche sécurisante (Charland, 2003). Aussi, les représentations des enseignants et des enseignantes à l'égard de l'histoire et de son enseignement les conduiraient à favoriser la narration (Bouhon, 2009 ; Moisan, 2011). L'idée selon laquelle les élèves seraient incapables d'appliquer la méthode historique ou d'acquérir une pensée historique du fait de leur développement psychologique inachevé est, selon une recherche de Moisan (2011), largement présente chez les maîtres interviewés. Les enseignants et les enseignantes insistent par contre sur l'importance de présenter plusieurs points de vue des groupes en présence à l'époque (les francophones, les anglophones et les Amérindiens), groupes souvent eux-mêmes vus comme monolithiques, sur la transmission de savoirs historiques communs et sur le développement de la curiosité des élèves. Afin d'atteindre ces objectifs, l'enseignement magistral est privilégié.

La thèse de Stéphanie Demers (2012) montre également l'écart existant entre le curriculum et les pratiques des enseignants et des enseignantes :

L'analyse structurale a permis d'identifier trois dimensions des pratiques enseignantes des cas étudiés favorables à la reproduction d'une structure informelle et implicite s'apparentant au curriculum caché. La persistance de la vulgate historique québécoise dans une perspective identitaire nationale, la stabilité des pratiques transmissives ainsi que la dynamique interactionnelle magistrocentrée qui y est associée favorisent l'adhésion au discours culturel dominant, alors que les conditions de pratiques s'érigent en obstacles considérables à la mise en œuvre du curriculum et consolident les rapports de pouvoir typiques de la forme scolaire favorable à la reproduction des structures socioéconomiques oppressives (2012, 280)

Cet écart est expliqué par les perceptions des enseignants et des enseignantes à l'égard du programme de formation et des capacités des élèves à atteindre les objectifs qui y sont formulés.

En ce qui concerne les manuels utilisés par les enseignants et les enseignantes, les recherches de Boutonnet (2009) et Éthier (2001) ont permis de constater la proportion importante de consignes et d'activités qui font peu appel aux capacités réflexives des élèves, capacités pourtant mises de l'avant par le programme. De plus, en ce qui a trait aux contenus des manuels, Éthier (2006) souligne que ceux-ci accordent peu d'attention aux gouvernés, sans toutefois les présenter de manière défavorable. Dans sa thèse,

Éthier définit les « gouvernés » par opposition aux gouvernants comme étant « ceux qui doivent obéir au pouvoir politique » (2001, 8). Nous comprenons ici les gouvernants comme les acteurs et actrices qui ont le « pouvoir d'arbitrer, de « conduire les conduites » au sens où l'entendait Michel Foucault, de fixer les normes collectives, d'élaborer et de mettre en œuvre des règles et des politiques publiques (Mayer, 2003, 8) ». Bien que l'État reste le principal organe de régulation, le fait de gouverner relève maintenant d'acteurs non-étatiques tels que les grandes villes, les organisations internationales et leurs institutions spécialisées ainsi que l'entreprise privée et les acteurs financiers (banques, agences de notation, bourses). Ainsi, indépendamment de la forme adoptée par les gouvernants, une inégalité persiste quant à la position de chacun et chacune « devant la vie et la mort, la production et la consommation, la décision et l'exécution » (Éthier et Lefrançois, 2007, 370). La distinction entre gouvernants et gouvernés n'est pas strictement politique, les acteurs économiques mentionnés ci-dessus participant, de concert avec le pouvoir politique institutionnel, à la régulation et au contrôle du monde social, économique et politique dans lequel nous vivons.

Les gouvernés sont donc les destinataires des actions régulatrices de ces organes, tout en étant eux-mêmes des acteurs qui occupent un espace d'initiative (Ricoeur, 1983) et qui peuvent défendre une revendication, critiquer une mesure ou tenter d'influencer les décisions prises par les gouvernants. Une telle vision présume d'une division du travail politique, tout en admettant la complexité et la profondeur des « processus politiques enchevêtrés, les interactions inaperçues, les subtils effets en retour, les coopérations implicites entre les divers secteurs du corps social, tous parties prenantes de la conduite collective de la société » (Favre, 2003, 22).

À ce sujet, les manuels analysés ne présentent pas les gouvernés comme des acteurs politiques efficaces, ce qui soulève de sérieux questionnements quant à la contribution des manuels à la formation citoyenne définie par le programme. Selon l'auteur,

(...) les ensembles didactiques proposent une interprétation téléologique qui adopte le point de vue des gouvernants et ne désignent pas les actions des gouvernés comme utiles à la démocratisation. Elle tend à conforter la conception des élèves qui croient déjà en leur incompétence politique ou en l'invariabilité des rapports sociaux, politiques et économiques et, partant, à consolider leur manque d'intérêt, leur résignation et leur passivité politiques (2006, 675).

Une recherche exploratoire de Lefrançois, Éthier et Demers (2011) élabore des hypothèses qui vont dans le même sens :

[c]e qui émerge de l'examen préliminaire du contenu textuel des ouvrages scolaires se résume dans cette hypothèse qu'en dehors du pôle des grands personnages (dans le cas des Français, des Canadiens et, plus tard, des Canadiens français : les chefs militaires, les nobles, les évêques, etc.) détenant le pouvoir de provoquer un changement social et de celui des ensembles impersonnels (Londres impose de nouvelles taxes, les Premières Nations revendiquent leurs acquis...), l'on retrouve peu de « citoyens agissants », d'intermédiaires, de groupes ou de sous-groupes — plus ou moins circonscrits socialement, culturellement et géographiquement — aux revendications contextualisées et déterminées en partie par des intérêts divers ou convergents (2011, 81).

Cette situation soulève des questionnements à l'égard de l'impact de ces représentations sur les élèves lorsque l'on considère la confiance qu'accordent les enseignants et les enseignantes de même que les élèves au contenu des manuels : ceux-ci sont largement utilisés par les enseignants (Charland, 2003) et sont associés à la vérité historique (Therriault, 2008) ainsi qu'au programme et donc aux visées curriculaires (Lefrançois, Éthier et Demers, 2011).

Enfin, en ce qui concerne l'éducation à la citoyenneté appréhendée à travers les initiatives de l'État, nous abondons dans le même sens que Dupuis-Déri¹, lorsqu'il souligne la tendance de l'État libéral et ses appareils de régulation sociale (médias de masse, forces policières, système juridique) à circonscrire le champ des possibles de la participation politique, notamment par le biais des activités de simulation de vote et d'élection organisée par le Directeur général des Élections et par différents programmes d'Élection Canada dans le but de contrer les faibles taux de participation électorale des jeunes. Selon Dupuis-Déri, ces activités calquent et reproduisent le processus électoral que nous connaissons, sans égard à ses limites inhérentes ainsi qu'aux autres formes de démocratie discutées dans les milieux politiques et académiques (démocratie délibérative, directe). Elles n'abordent pas non plus les réalités et les inégalités

¹ À ce sujet, voir sa thèse de doctorat (Dupuis-Déri, 2001) portant sur la manipulation et l'utilité du mot démocratie par les élites françaises et américaines de 1776 à 1881. Voir également son texte « L'esprit antidémocratique des fondateurs de la « démocratie » moderne » paru dans la revue *Agone* de septembre 1999.

socioéconomiques reproduites par le système électoral actuel. La partialité de ces initiatives de l'État

(...) n'aide pas les jeunes à découvrir que le régime électoral libéral, tel qu'il existe en Occident, en Australie, au Japon et dans divers pays du globe, n'épuise pas l'ensemble des possibles démocratiques et qu'il est le résultat de débats philosophiques et d'une dynamique historique, sociale et politique tissée de rapports de force, de jeux d'alliances et de luttes souvent meurtrières » (2006, 701).

Par le fait même, l'État circonscrit l'espace des possibles des élèves en limitant leur imaginaire politique à une forme de démocratie représentative et indirecte².

1.2 L'histoire comme outil culturel médiatisé

Les enseignants et enseignantes rejettent les prescriptions du programme de formation de l'école québécoise concernant l'apprentissage de la pensée historique et font la part belle à un enseignement centré sur la narration et la mémorisation d'une interprétation officielle, interprétation qui, dans le cas de certains manuels, présente les actions des citoyens et des citoyennes « ordinaires » comme étant peu efficaces (Éthier, 2001). Cet état des lieux nous amène à nous intéresser à la manière dont les élèves appréhendent l'action humaine et son implication dans les processus de changement historique. En effet, il apparaît essentiel de nous questionner sur les impacts d'une telle représentation de la capacité et de l'efficacité de l'action humaine dans l'histoire sur le sentiment des élèves de pouvoir eux-mêmes, en tant que membres d'une collectivité, poser des actions efficaces pour aborder des problèmes et des enjeux les concernant.

Afin de guider nos questionnements à cet égard, il convient de discuter de l'influence de l'histoire, et plus particulièrement de sa mise en narration, sur notre relation au monde et à l'autre. Nous considérons que la manière dont est présentée l'information historique – une histoire-récit ou une histoire-problème – ainsi que les thèmes qui en ressortent sont des outils culturels qui influencent la manière dont les individus perçoivent et

² Cette limitation des opportunités de participation à la prise de décision se réitère, cette fois-ci à l'extérieur de l'école. Couture partage cet avis en affirmant que : « Du point de vue de la participation directe, force est d'admettre que lorsque les citoyens veulent participer de près aux affaires publiques, le système de partis est souvent inadapté, car ceux-ci ont déjà restreint la définition des enjeux importants, mobilisé les ressources de l'action, accaparé le vocabulaire, bref, rapetissé l'horizon du possible » (Couture, 2009, 127).

entrent en relation avec le monde (Barton, 2005 ; Wertsch, 1997). Un outil mental, tel que le concevait Vygotski, est une construction sociale qui permet la maîtrise de ses propres processus mentaux ou l'acquisition d'outils mentaux créés par d'autres (1930)³. À l'instar du travail qui n'aurait pu apparaître sans l'emploi des outils,

(...) toutes les fonctions psychiques supérieures sont unies par une caractéristique commune, celle d'être des processus médiatisés, c'est-à-dire d'inclure dans leur structure, en tant que partie centrale et essentielle du processus dans son ensemble, l'emploi du signe comme moyen fondamental d'orientation et de maîtrise des processus psychiques (Wertsch, 1997, 199).

On présume donc que toute activité humaine (dont l'activité mentale) ne prend jamais place en tant que phénomène isolé et individuel. Elle fait invariablement usage de signes, de procédures et de symboles, tels que le langage, les formes de calcul(s) et de comptage, les œuvres d'art, l'écriture et les cartes, éléments qui sont socialement développés et socialement transmis (Rochex, 1997) dans des contextes culturels, historiques et institutionnels particuliers (Bruner, 1991).

Lorsqu'un individu s'engage dans une activité, celle-ci est médiatisée par les outils culturels dont il dispose. L'étude du développement des fonctions psychiques humaines ne doit pas se faire dans la seule histoire individuelle, mais dans celle des outils et processus qui leur donnent forme. Les modes de pensée ne sont donc pas constants : ils évoluent à travers l'histoire en fonction de l'invention de techniques intellectuelles et d'outils psychologiques et culturels (Rochex, 1997)⁴. Tous et toutes n'ont pas un accès égal aux outils disponibles à leur époque. Ce qui différencie les mentalités des différents groupes sociaux, c'est l'utilisation plus ou moins étendue des outils mis à leur

³ Vygotski en donne la définition suivante : « Psychological tools are artificial formations. By their nature they are social and not organic or individual devices. They are directed toward the mastery of (mental) processes – one's own or someone else's – just as technical devices are directed toward the mastery of processes of nature » (1930).

⁴ Outre les techniques intellectuelles et les outils psychologiques, Marx (1859) et Jakubowski (1976[1935]) rappelle que les conditions objectives d'existence telle que les rapports de production et les rapports sociaux sont à la base de la réalité idéale, c'est-à-dire la réalité des représentations humaines. Tel que le souligne Marx dans la préface à la *Critique de l'économie politique* : « Dans la production sociale de leur existence, les hommes entrent en des rapports déterminés, nécessaires, indépendants de leur volonté, rapports de production qui correspondent à un degré de développement déterminé de leurs forces productives matérielles. L'ensemble de ces rapports de production constitue la structure économique de la société, la base concrète sur laquelle s'élève une superstructure juridique et politique et à laquelle correspondent des formes de conscience sociales déterminées » (1859).

disposition : « les plus savants mettront en œuvre la quasi-totalité des mots ou des concepts existants, les plus démunis n'utiliseront qu'une part infime de l'outillage mental de leur époque, limitant ainsi, par rapport à leurs propres contemporains, ce qui leur est possible de penser (Chartier, 2009, 39) ».

En histoire, le récit narratif constitue le principal outil culturel employé pour comprendre le passé. Chartier (2009) nous rappelle d'ailleurs que la mise de côté de l'histoire événementielle n'a pas eu pour conséquences l'abandon du récit. Plus qu'un simple procédé littéraire, le récit organise le passé en un tout porteur de sens en intégrant les événements du passé dans une intrigue cohérente (Barton et McCully, 2006). Une narration est dite historique lorsqu'elle « comporte des marques d'historicité qui certifient l'intention de l'auteur de laisser le lecteur quitter le texte et qui programment les opérations censées permettre soit d'en vérifier les allégations, soit de reproduire les actes cognitifs dont ses affirmations se prétendent l'aboutissement (Pomian, 1999, 34) ». Elle se distingue de la fiction par l'exigence de preuves et de la mémoire par la nature de ces preuves, qui doivent être des traces attribuées et datées du passé qui nous permettent d'étudier ceux et celles qui les ont produites ou utilisées (Pomian, 1999).

Selon Wertsch, il existe même des modèles de schéma narratif se retrouvant à la base ou en filigrane de plusieurs récits narratifs :

The picture that emerges here is one in which collective remembering is grounded in a generalized narrative tradition defined in terms of schematic narrative templates. A particular set of these narrative templates form what Lowenthal (1994) terms a "textual heritage" with its uniquely national modes of explanation (53). This suggests that rather than learning a long list of specific narratives about the past as separate items, there may be a tendency to construct the means used in textual mediation out of a few basic building blocks (2002, 62).

Ainsi, le modèle de schéma narratif agit à titre de fondation de la mémoire collective d'une société. Ces fondations teintent le récit que les individus produisent pour plus d'un événement. Tel que constaté par Barton, « Most Americans, for example, know the story of the September 11 attacks, but many are also likely to use a template involving "terrorists threats to the innocent United States" to explain a wide range of events »

(2006, 3). Selon Wertsch (2002), il existe peu de modèles de schéma narratif tel que celui-ci.

Le récit et les modèles de schéma narratif qui circulent dans une société ne sont pas exempts de l'influence des élites politiques et économiques. En effet, Heimberg (2012) nous rappelle la pression qu'exerce la doxa sur le quoi et le comment transmettre en matière d'histoire comme discipline scolaire. Bourdieu (cité dans Heimberg, 2012) définissait la doxa comme un point de vue particulier, celui des dominants, qui s'impose comme point de vue universel à travers l'espace public et les institutions régulatrices de l'État. En témoignent, selon Heimberg, les nombreuses sorties publiques des hommes et des femmes politiques et la relative liberté d'opinion qu'ils et elles s'attribuent quant au contenu et à la méthode de l'enseignement de l'histoire⁵.

La notion de modèle de schéma narratif peut être rapprochée de celle de représentations sociales qui est défini comme un savoir de sens commun socialement élaboré et partagé et qui constitue une grille de lecture nous permettant de construire une réalité commune (Jodelet, 2003). Les représentations sociales impliquent à la fois des processus cognitifs et sociaux puisqu'elles sont élaborées à partir des informations et des discours quotidiens tout en subissant un traitement cognitif propre à chaque individu (Abric, 1994). Il s'agit à la fois d'un contenu et d'un processus (Jodelet, 2003). Elles incluent également une fonction de guide à l'action qui oriente les conduites et les discours. Les modèles de schéma narratif, en étant limités à la narration historique, seraient donc une forme particulière de représentations sociales.

Les représentations sociales influencent l'apprentissage au même titre que les conceptions ou les représentations mentales. Elles servent de filtre, gérant les nouveaux apprentissages et les associant aux anciens. Les représentations sociales constituent le processus par lequel l'individu appréhende des éléments étrangers pour se les approprier. En ce qui concerne l'histoire, Lautier (1997) a montré comment l'étude des

⁵ Heimberg cite à cet effet, François Bayrou, un candidat à l'élection présidentielle française: « L'école, c'est le projet humaniste par excellence. (...) Je suis par exemple déterminé à rétablir l'enseignement de l'histoire en terminale scientifique, autrement que comme une option arrachée à force de protestations. Je suis déterminé à persuader l'inspection générale de rétablir la chronologie comme un facteur commun de toutes les années d'enseignement de l'histoire de l'école élémentaire à la classe terminale. Quelques heures par an qui seront d'une aide précieuse et éviteront, expérience maintes fois renouvelée, que les élèves croient de bonne foi que Louis XI, c'est le onzième siècle, Louis XIII le treizième, Louis XIV le quatorzième, et Louis XVI le seizième... Et chaque année sédimentera et enrichira la précédente » (2012, 2)

personnages historiques par les élèves français se faisait par ancrage dans une mémoire collective nourrie de référents moraux, identitaires et affectifs. Ce processus d'ancrage provoque des simplifications et de l'idéalisation.

De quelle manière la narration comme outil culturel interfère-t-elle dans l'apprentissage de l'histoire? Bien que fut mentionnée l'influence de ces outils sur la manière dont les individus entrent en relation avec le monde, Wertsch (1997) nous rappelle qu'il faut également reconnaître le rôle de l'agent qui utilise ces outils. Il en résulte une tension entre l'outil et l'agent, tension qui peut produire plus d'un résultat :

In some cases the cultural tool dominates the picture in the sense that variations in its use are severely limited and the agent using it must follow its lead almost entirely. In other cases the cultural tool presents a wide range of possibilities for improvisation (Sawyer 1995) and the mediated action that emerges is more heavily shaped by the agent (1997, 6).

Par conséquent, l'étude de l'action médiatisée ne peut se réduire à une analyse de l'agent seul ou de l'outil culturel qu'il utilise. Dans une recherche portant sur la tension ou la relation entre le manuel d'histoire appréhendé comme un outil culturel et la lecture qu'en font les élèves, Porat (2004) montre que ces derniers tentent de réduire les tensions potentielles entre leurs connaissances et leurs perceptions émanant de leur milieu culturel d'une part, et le récit narratif présenté d'autre part. Les élèves, au lieu de comprendre l'évènement sujet à discussion à travers le point de vue de leur récit « culturel », retrouvent ce récit à l'intérieur de la trame narrative présentée par le manuel : « These students could have questioned the validity or perspective of the textbook, or could have redefined their cultural view in order to correspond to the textbook account. They did neither. Instead, they inserted their cultural narrative into the textbook narrative » (2004, 989). Ces élèves projettent donc leur outil culturel dans la narration présentée par les manuels, sans la remettre en question.

Ce phénomène est similaire à celui observé par Festinger, qu'il nomme la dissonance cognitive. Festinger distingue trois différents types de relations entretenues par les cognitions⁶ :

⁶ Festinger définit les cognitions comme des « connaissances, opinions ou croyances sur l'environnement, sur soi-même ou sur son propre comportement » (Beauvois et Joule, 1981, p. 49).

- Relation de neutralité (ou de non-pertinence). Les deux cognitions n'ont aucun lien entre elles et ne peuvent avoir d'implications psychologiques l'une sur l'autre ;
- relations de consonance : les deux cognitions participent d'une implication psychologique dont elles sont les deux termes ;
- relation dissonance : la seconde cognition va à l'encontre de ce que l'on devrait avoir comme implication psychologique de la première.

Cette dernière relation met en branle la dynamique cognitive : « la présence dans le système cognitif de relations de dissonance sera ressentie comme inconfortable, désagréable, et le travail cognitif résultant d'une telle tension sera orienté vers l'élimination ou la réduction de l'état d'inconsistance » (Beauvois et Joule, 1981, 53).

Par exemple, une personne ayant cette relation de dissonance :

A) Mon beau-frère est un être abject

et *B) Je me sens bien lorsque je suis avec lui*

aura tendance à réduire l'écart existant entre les cognitions A) et B) au lieu d'adopter

C) Je me sens mal à l'aise avec lui.

D'autre part, Barton (2001) affirme que la manière dont les élèves expliquent le changement dans l'histoire influencerait leur attitude face aux enjeux actuels. Leur schème d'explication qui agit à titre d'outil culturel est utilisé comme cadre de référence pour expliquer d'autres réalités du présent. Il cite, en exemple, les élèves états-uniens qui teintent leur récit de l'histoire nationale des États-Unis de thèmes liés au progrès national et aux réalisations personnelles de grands personnages, thèmes qui sont récurrents dans le récit historique des États-Unis. Selon Barton (2005), les limites de ce type de narration sont évidentes :

It fails to prepare children to understand the influence of societal institutions on individuals action; it fails to acquaint them with the diversity that exists at any given time in history; it fails to illustrate the power of collective action; and it fails to acknowledge that social and material life do not ascend invariably

to more productive, more comfortable, and more just levels of development (2005, 905).

Ce constat nous amène aux premières questions qui motivent cette recherche : quelles sont les caractéristiques de l'outil culturel employé par les élèves pour expliquer le changement dans l'histoire ? Les élèves disposent-ils d'un modèle de schéma narratif tel que défini par Wertsch en ce qui concerne l'action humaine dans l'histoire et dans les processus de changement ? Projettent-ils ce schéma dans leur construction narrative portant sur le présent et le futur ? Les caractéristiques de cet outil sont-elles reliées à une certaine conception de l'histoire ? Avant de poser le problème de recherche en des termes plus précis, il importe d'explorer les écrits portant sur ces nombreuses questions, en débutant par l'étude de la relation à l'histoire des élèves.

1.3 Les élèves comme sujet d'étude

La thèse de doctorat de Charland (2003) relève que la foi en l'action des citoyens et des citoyennes – dans le passé comme dans l'avenir – ne s'exprime que chez 30 % des jeunes Québécois et Québécoises interrogés. Les élèves ne croient pas en l'impuissance des acteurs sociaux⁷, mais ceux-ci joueraient un moins grand rôle dans le futur, ce qui traduirait un sentiment de distanciation à l'égard des lieux de pouvoir. Ces résultats font écho à une enquête similaire menée en Europe (von Borries et Baeck, 1997). De plus, d'autres recherches nous permettent de constater que la majorité des élèves (européens dans le cadre de ces études) ont recours à une explication personnalisante (Hallden, 1986) qui se concentre sur les actions et les motivations des grands personnages de l'histoire pour expliquer un événement historique particulier (Carretero, Jacott, Limon, Lopez-Manjon et Leon, 1994 ; Carretero, Asuncion et Jacott, 1997 ; Tutiaux-Guillon et Fourmond, 1998). Lautier (2001) explique cette situation en affirmant que les élèves interprètent les événements passés à l'aide de leur monde et de théories spontanées composées de caractéristiques présumées inhérentes à la nature humaine (soif d'argent, vanité des hommes)⁸.

⁷ Dans le cadre de sa thèse, Charland utilise le terme « acteurs sociaux » pour se référer à des mouvements et conflits sociaux, des réformes politiques, des révolutions, des guerres et conflits armés, des intérêts économiques et la concurrence.

⁸ Ces caractéristiques seront décrites en fonction de dimensions causales au chapitre suivant qui présente notre cadre conceptuel. Des caractéristiques liées à la nature humaine seront considérées comme des attributions causales internes à l'individu et qui ne peuvent être modifiées (stables).

En ce qui concerne la conception de l'histoire exprimée par ces élèves, Charland (2003) souligne que ceux-ci seraient enfermés dans un continuum inflexible passé-présent-futur : « Il s'agirait en quelque sorte pour eux de prendre connaissance d'un ordre de mission. Le devoir de mémoire si souvent évoqué de nos jours sonne d'ailleurs de la même façon aux oreilles. Comme s'il fallait enfermer la jeune génération dans un présent et un futur inéluctable » (Charland, 2003, 266). Ce continuum inflexible est caractérisé par une sacralisation du rapport au passé et par le sentiment que le futur est prédéterminé par ce dernier. Ainsi, lorsque l'auteur demande aux élèves d'identifier les forces qui agissent sur le cours de l'histoire, leurs réponses concernant le passé et le futur sont similaires, c'est-à-dire qu'il y a peu de changement entre ce qui constituait un « moteur » de l'histoire dans le passé et ce qui le deviendra à l'avenir. Ces résultats sont similaires à ceux obtenus dans le cadre d'une recherche effectuée en Suisse sur la mémoire des élèves à l'égard de la Deuxième Guerre mondiale. Selon la chercheuse, les élèves interrogés, bien qu'ils s'éloignent de la conception d'une histoire déterminée par les sphères de pouvoir et subie par les êtres humains, n'abordent pas le caractère aléatoire de l'histoire (Fink, 2009). Ils expriment plutôt une vision téléologique, faisant peu référence au présent du passé et à l'incertitude vécue par les acteurs et actrices de la Deuxième Guerre mondiale. Si quelques élèves mentionnent que le présent serait différent si les acteurs du passé avaient fait d'autres choix, « le cours de l'histoire reste néanmoins considéré comme quelque chose d'inéluctable. (...) Le rapport à l'histoire des élèves – défini comme le sentiment, plus ou moins conscient, de faire partie de l'histoire (Lautier, 2001) – est ambigu. S'ils envisagent de devenir eux-mêmes témoins de leur époque, ils ne remettent pas en question la réalité présente et ne l'imaginent pas différente » (Fink, 2009, 196).

1.4 Insertion des jeunes dans la vie politique

La situation que nous venons de décrire conforte à première vue les discours sur l'apathie et l'apolitisme perçus de la tranche d'âge des 18-35 ans⁹. D'ailleurs, selon Charland (2003), les élèves questionnés manifesteraient peu d'intérêt pour la politique et l'engagement de même qu'un repli sur la sphère privée. Le fait que plusieurs jeunes

⁹ Les nombreuses initiatives du Directeur général des élections (DGE) dans les écoles secondaires du Québec témoignent de cette inquiétude. À ce sujet voir Dupuis-Déri (2006). Du côté politique, on discute de la possibilité de rendre le vote obligatoire (Boileau, 2009) ou de rendre le vote accessible dès l'âge de 16 ans (Robitaille, 2012), dans l'espoir de motiver les jeunes à exercer leur droit de vote.

déclarent ne porter aucun intérêt à la chose publique ne nous autorise toutefois pas à tirer des conclusions pour l'ensemble. En ce sens, des chercheuses se sont intéressées à l'engagement des jeunes ainsi qu'aux formes de participation politique privilégiées. De ces recherches, on peut constater que le repli sur la sphère privée ainsi que le sentiment de distanciation des lieux de pouvoir soulevés par Charland (2003) sont présents, mais ne se traduisent pas nécessairement par un désengagement.

Au lieu de former une tranche d'âge dépolitisée et cynique ou qui n'exprimerait ses aspirations politiques que par des incivilités, les jeunes d'aujourd'hui s'investiraient plutôt dans des répertoires d'action différents de leurs aînés¹⁰ (O'Neil, 2007). Par conséquent, il est possible de constater un déplacement de l'action politique institutionnalisée (partis politiques, syndicats) vers les différents mouvements sociaux (Milan, 2005; Stolle et Cruz, 2005). Une fraction des jeunes de 18-35 ans ne pense pas aux institutions démocratiques traditionnelles en termes de devoir civique ou d'obligation morale et citoyenne (Blais, Gidengil, Nevite, et Nadeau, 2004). En général, ces jeunes se distinguent de leurs aînés par la faiblesse de leur participation électorale et par leur faible propension à devenir membre d'un parti politique (O'Neil, 2007). Bien que leur taux de participation aux élections provinciales et fédérales diminue depuis le début des années 1990 (Blais, Gidengil, Nevite, et Nadeau, 2004), en 2003, 58 % de la population âgée entre 22 et 29 avait participé à au moins une autre forme d'engagement politique que le vote, ce qui est supérieur à la proportion du groupe des 30 à 64 ans (56 %) (Milan, 2005). En fait, ils sont plus susceptibles de faire partie d'un groupe de pression que d'un parti politique, au contraire de leurs aînés¹¹. Les formes de participation les plus fréquentes¹² ont consisté à chercher de l'information sur une question politique (32 %) et à signer une pétition (31 %). Un jeune adulte sur quatre a boycotté (ou a choisi) un produit pour des raisons éthiques et plus du sixième a assisté à une assemblée publique. Une personne sur dix a exprimé son opinion dans un journal ou

¹⁰ Bien entendu, il est exclu que ce comportement caractérise une seule génération ou seule époque. Il est également exclu que des jeunes dans la tranche d'âge de 18 à 35 ne puissent pas agir comme le ferait un citoyen orienté vers la justice. Il s'agit ici de simplement de dresser un portrait sommaire des types d'activités politiques auxquelles se consacrent les jeunes Québécois et Québécoises aujourd'hui. De même, il est exclu que les jeunes de la tranche d'âge visée agissent tous semblablement. Ils ne sont pas plus monolithiques que les autres humains.

¹¹ Cette affirmation concerne les comportements politiques observés dans les années 2000. Il n'est pas exclu que ceux et celles que l'on désigne les aînés (de 30 à 64) aient agi autrement auparavant.

¹² Les pourcentages exprimés sont non cumulatifs. Les répondants pouvaient toutefois identifier plusieurs formes de participation politique. Un même individu peut donc être représenté par plusieurs catégories.

à un politicien ou en participant à une manifestation. Le repli sur la sphère privée amènerait les jeunes à recourir à des formes de participation politique individualisées et personnalisantes, qui excluent l'intervention publique ou collective (Quéniart et Jacques, 2001, 2004). Plus qu'une simple émergence ou disparition de certaines formes d'engagement, cette évolution rend compte d'une « multiplication et [d']une complexification du rapport au politique des citoyens et des citoyennes, de même que des acteurs collectifs » (Agrikoliansky et Dufour, 2009, 5).

La plupart des chercheurs qui s'intéressent à la question des pratiques politiques et sociales des jeunes inscrivent ce phénomène dans le cadre de la postmodernité. La postmodernité s'élabore à partir du constat de l'affaiblissement des appartenances traditionnelles, de l'individualisation des modes de vie et de la réclusion vers la sphère privée (Quéniart, Jacques et Jauzion-Graverolle, 2001). Une pluralité d'identités catégorielles et sectorielles limite la capacité des individus à agir politiquement et socialement ; il s'ensuit des regroupements par ressemblance directe, par recherche d'identité (Freitag, 1999). L'individu postmoderne ne veut plus refaire le monde, il veut s'y faire une place et « parvenir minimalement à «gérer sa vie» et les quelques morceaux d'environnement social qui restent accessibles à son influence ou à son contrôle »¹³ (Freitag, 1999, 32). Pour d'autres chercheurs, l'apathie politique n'est ni naturelle ni une condition sociologique subie. Selon Nina Eliasoph (1998), elle est plutôt issue d'un travail socialement articulé que l'auteur appelle *political evaporation*. Bien que la sphère publique soit réputée comme l'endroit par excellence pour délibérer de manière ouverte et égalitaire des enjeux collectifs et politiques, des recherches empiriques montrent que le regroupement des individus en associations ou en organisations est une condition insuffisante pour que ce type de délibération ait lieu. En étudiant la circulation intersubjective des idées politiques ainsi que le processus de filtration des sujets de conversation qui s'opère dans certains contextes, la chercheuse montre que, derrière l'apparente apathie politique, se cache un processus complexe d'évacuation du politique de la sphère publique. Enfin, soulignons également l'influence des organes institutionnels ou des forces politiques ou économiques qui encadrent et peuvent restreindre l'activité politique des membres d'une communauté :

¹³ Selon la taxinomie de Westheimer et Kahne présentée dans la section 1.1 de ce chapitre, l'individu post-moderne serait du type citoyen responsable ou citoyen engagé et ne pourrait se réclamer de la troisième catégorie, le citoyen orienté vers la justice.

les actions ou les lois antisyndicales, les différentes limites légales au droit de manifestation publique ou d'association ainsi que les discours médiatiques sur la légitimité de certaines actions politiques.

En général, les jeunes qui s'engagent ont donc le sentiment d'être des acteurs politiques effectifs. Néanmoins, quelques remarques s'imposent. D'abord, leur sentiment d'effectivité est individuel. Tel que mentionné, le rôle des acteurs sociaux est moins déterminant que l'action de chacun des citoyens et des citoyennes. Aussi le sentiment d'effectivité de certains est dépendant de l'action d'entités externes à eux-mêmes. Par exemple, plusieurs feront confiance aux mécanismes du marché tels que l'offre et la demande pour réguler des comportements ou des modes de production qui leur apparaissent nuisibles (Landry, 2009 ; Jacques, 2009 ; Quéniart et Jacques, 2001). Enfin, il est possible de constater l'impossibilité de se défaire de la dictature de l'instant. La question de l'implication des jeunes dans les luttes liées à la protection de l'environnement en témoigne. Bien que les jeunes considèrent qu'il s'agit d'un enjeu prioritaire et qu'il y a urgence d'agir en la matière (Gauthier, Gravel et Brouillette, 2004), ces derniers seraient réticents à s'engager dans des organisations politiques vouées à la protection et à la sensibilisation à cet enjeu en raison de leur perception de l'ampleur de la tâche et de l'inaccessibilité des résultats immédiats. Pour conserver une certaine emprise sur leur vie, les jeunes se tournent donc vers des comportements individuels jugés responsables afin d'agir sur un enjeu qui devra tôt ou tard être traité au niveau politique (Landry, 2009).

1.5 Problème de recherche

Selon certains, les élèves seraient enfermés dans un rapport à l'histoire dans lequel les facteurs qui étaient responsables du changement dans le passé sont perçus comme étant également ceux qui seront à l'œuvre dans l'avenir. Ces facteurs sont souvent hors du contrôle des individus agissant (caractéristiques inhérentes à la nature humaine, cycles économiques et autres contingences), laissant ainsi peu de place à l'action humaine. Parmi les facteurs identifiés par les élèves, l'action des gouvernés occupe une place négligeable. De plus, comme nous venons de le mentionner, si certains jeunes se considèrent comme des acteurs politiques effectifs, cette effectivité est souvent limitée à leurs actions individuelles et dépendantes d'entités externes à eux-mêmes.

Cet état des lieux est peu compatible avec la situation souhaitée dans le programme de formation et en particulier avec les visées espérées d'une éducation à la citoyenneté. Nous rappelons que le cours d'histoire et éducation à la citoyenneté devrait amener les élèves à développer

- Une certaine **conception de l'histoire** en tant que discipline avec son langage, son mode de pensée et sa méthode. Cette conception de l'histoire devrait les amener à jeter un regard critique sur les discours véhiculés sur le passé et à rejeter les explications monocausales (Sandwell, 2005);
- Il s'agit également de faire prendre conscience aux élèves de **l'agentivité humaine** dans l'histoire, c'est-à-dire leur habilité et leur possibilité d'agir sur le monde qui les entoure. Il faut en fait leur faire prendre conscience de l'espace d'initiative détenu par chacun et chacune, sans toutefois dissimuler les nombreuses contraintes qui se posent :

Il est des histoires pleinement humaines, où les intentions pèsent bien peu, tant la marge est étroite, comme l'histoire des crises frumentaires : les mauvaises récoltes de blé, les hausses de prix qu'elles provoquent, les famines, la mortalité qui en résulte ne sont pas du domaine des motifs ou des raisons, par opposition aux causes, mais ce sont des situations auxquelles les contemporains s'adaptent et donnent sens (Prost, 1996, 156).

- Cette compréhension doit amener les élèves à prendre conscience de leurs responsabilités et de leurs possibilités en tant que citoyens et citoyennes. Chacun doit donc acquérir un **sentiment d'effectivité politique**, c'est-à-dire un sentiment d'être un acteur capable d'influencer les processus politiques.

L'existence d'une relation d'influence entre ces trois dimensions a été formulée sous diverses formes dans les hypothèses de plus d'un didacticien (Barton, 2001 ; Den Heyer, 2003 ; Éthier, 2001 ; Seixas et Peck, 2004). Néanmoins, aucune recherche empirique ou théorique n'a encore approfondi cette question. Les recherches mentionnées dans les deux sections précédentes ne permettent pas de rendre compte de la manière dont les élèves mobilisent le récit du changement dans l'histoire ou leur conception de l'histoire pour donner sens à leur relation au monde, à eux-mêmes et aux autres. En d'autres termes, nous ignorons la manière dont les élèves manient l'outil culturel que constitue le récit construit pour entrer en relation avec le monde. Nous

ignorons également s'il existe un modèle de schéma narratif qui se reproduit dans les différents discours des élèves. Enfin, nous ignorons quelles sont les implications de cet outil sur le sentiment des élèves d'être des acteurs politiques effectifs.

De notre analyse des concepts et des cadres de référence existant en didactique de l'histoire, aucun ne nous a semblé adéquat pour appréhender la complexité des liens existant entre les dimensions mentionnées ci-dessus. L'objectif principal de ce mémoire sera donc

D'élaborer un modèle théorique pour étudier les relations existant entre la conception des élèves à l'égard de l'histoire, de l'agentivité humaine et leur perception d'être des acteurs politiques effectifs.

Cet objectif nous amène à élaborer une recherche théorique (ou spéculative). Ce type de recherche vise à élaborer des énoncés théoriques à partir d'autres énoncés théoriques. Nous définirons et caractériserons la recherche théorique dans le prochain chapitre qui porte sur les considérations méthodologiques. Nous déterminerons également les critères de scientificité de ce type particulier de recherche. Les chapitres subséquents seront consacrés au développement de la méthode proposée. Le troisième chapitre portera sur notre analyse des concepts et des cadres de références existant en didactique de l'histoire. Nous présenterons alors les raisons qui nous amènent à rejeter ces concepts et à leur préférer la notion de rapport au savoir. Ce chapitre sera donc à la fois une présentation des concepts utilisés dans le cadre de ce mémoire et une argumentation pour soutenir l'introduction de la notion de rapport au savoir en didactique de l'histoire. Le quatrième chapitre portera sur le développement d'un modèle théorique d'analyse et la conceptualisation didactique du rapport au savoir.

CHAPITRE 2 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Ce chapitre examinera les considérations méthodologiques et épistémologiques propres à la recherche théorique. Nous discuterons également des critères de scientificité de la recherche théorique. Enfin, nous exposerons la démarche de recherche proposée.

2.1 Considérations épistémologiques : entre objectivisme et subjectivisme

Le caractère théorique de cette recherche requiert une réflexion sur la posture épistémologique (Gohier, 1998; Martineau, Simard et Gauthier, 2001), celle-ci participant à la définition et à la caractérisation de la recherche spéculative.

Deux grandes tendances se profilent en tant que postures ou perspectives épistémologiques (Kelly, 2006; Martineau, Simard et Gauthier, 2001). Les tenants du positivisme soutiennent que la source de la connaissance est la réalité observable et que le seul moyen d'atteindre la vérité est l'observation et l'expérimentation. L'objectif des sciences naturelles ou sociales est de découvrir les lois qui conduisent les affaires humaines. Les approches marxistes, interactionnistes symboliques¹⁴ et interprétatives¹⁵ critiquent avec vigueur cette vision de la science en affirmant qu'elle exclut les considérations liées aux choix, aux libertés, à l'individualité, à l'agentivité et à la responsabilité morale (Cohen, Manion et Morrison, 2007). Les approches interprétatives remettent au centre de l'analyse l'acteur et son unique habileté à interpréter et à attribuer un sens à ses expériences dans le monde. Selon Giddens (cité dans Cohen, Manion et Morrison, 2007), nous avons la capacité de construire des théories à notre sujet et sur

¹⁴ La perspective de l'interactionnisme symbolique nous amène à représenter l'être humain comme un être constructeur de son expérience du monde à travers une activité symbolique : sa relation aux objets, aux personnes et aux événements médiatisée par des symboles. « Un symbole, c'est ce que représente un objet en résonance avec l'expérience qu'en a un sujet. Le symbole naît du sens, lequel prend sa source dans l'expérience » (Paillé et Muchielli, 2010, 51).

¹⁵ Les approches interprétatives sont diversifiées et nombreuses. Anadón (2006) mentionne notamment l'interactionnisme symbolique, le constructivisme, la perspective naturaliste, l'ethnographique, le post-positivisme, la phénoménologie, l'ethnométhodologie, la théorie critique, la sémiotique, l'herméneutique, le structuralisme et les perspectives féministes. Ces approches partagent l'objectif d'amener les acteurs étudiés – groupes ou personnes – à prendre la place qui leur revient dans la société et à leur donner la parole. Les chercheurs se réclamant de ces différentes approches disposent d'une panoplie de méthodes et de stratégies pour faire de la recherche.

notre monde. Nous agissons également en fonction de ces théories. Les sciences sociales sont dès lors considérées comme

(...) a subjective rather than an objective undertaking, as a means of dealing with the direct experience of people in specific contexts, and where social scientists understand, explain and demystify social reality through the eyes of different participants; the participants themselves define the social reality (Cohen, Manion et Morrison, 2007, 15).

La présence du positivisme en sciences sociales a comme conséquence de créer une grande confiance dans les faits observables au détriment de la réflexion théorique ou morale. Ce qui, selon Kelly (2006), contribue à nourrir la nécessité de trouver une alternative au positivisme. En ce sens, les prochains auteurs que nous présenterons proposent une perspective rejetant à la fois le positivisme et les approches interprétatives radicales. Ils plaident plutôt pour une réconciliation des deux approches par une troisième voie.

Pour Martineau, Simard et Gauthier (2001), les approches positivistes et interprétatives échouent à comprendre réellement les actions sociales :

Dans le cas de l'objectivisme, parce qu'elle n'accorde aucun poids aux représentations des acteurs, l'explication scientifique devient toute puissante au mépris de la capacité explicative des sujets. À l'inverse, avec le subjectivisme, la science se voit parfois réduite au simple rôle « journalistique » consistant à rapporter le discours interprétatif des acteurs sur eux-mêmes et leurs actions (ici, l'acteur devient le seul porteur de sens). Aucune des deux positions ne laisse une possibilité à la contribution critique de la science. Or, justement, ce qui semble l'un des apports les plus importants en sciences sociales (donc en éducation) c'est la perspective critique (2001, 10).

Cette perspective critique implique de tenir compte des facteurs historiques et des structures sociales pour considérer l'activité interprétative des acteurs. Ce faisant, le chercheur produit un discours compréhensif ou explicatif, car il analyse un sens donné par un acteur pour en proposer un autre. Cependant, ce sens doit être vu comme un sens possible parmi d'autres, mais dont la pertinence provient du fait que le chercheur ne participe pas entièrement à l'action. Une fois proposé, le sens savant devient partie prenante du phénomène à l'étude: il s'insère dans la structure de l'action modifiant ainsi la trajectoire de cette même action.

Pour résumer, il existe trois niveaux logiques dans l'action : 1) la logique de l'acteur; 2) la logique des situations; 3) la logique de l'explication ou de la compréhension. La rencontre de ces trois niveaux permet la construction du savoir.

La posture épistémologique de Gohier s'inscrit dans le cadre d'une théorie de la connaissance interactionniste qui rejette à la fois le réalisme et le constructivisme radical. Il y a donc place « pour une position épistémologique qui se situe entre la recherche de faits absolus et l'ignorance des phénomènes du monde sensible à laquelle conduit une vision interprétative radicale » (Gohier, 1998, 270). Pour ce type de recherche, les avancées théoriques sont aussi importantes que les recherches empiriques, car elles se nourrissent mutuellement. L'auteure ajoute qu'une recherche ne peut être définie par les instruments de collecte et d'interprétation des données, que ceux-ci soient de type quantitatif ou qualitatif. C'est d'abord la posture épistémologique à la base de la recherche qui en constitue la principale caractéristique (Pires, 1997). D'où la nécessité, pour tout chercheur, d'en faire la présentation.

Selon Pires (1997), trois postures se sont développées dans le cadre de la recherche en sciences sociales : la valorisation de la neutralité et de l'observation de l'extérieur, la valorisation de la neutralité et de l'observation de l'intérieur et la valorisation du parti pris et de l'observation d'en bas. Des traditions de recherche, notamment le féminisme et l'école de Chicago, ont contribué à l'effort d'intégration de ces trois positions en soutenant la nécessité du va-et-vient entre le point de vue interne et externe, entre l'effort de neutralité et l'effort de proximité.

Il en ressort globalement qu'on n'a pas besoin de soutenir l'étrangeté ou la neutralité pour produire de la bonne connaissance ; on peut aussi s'appuyer sur la proximité ou proclamer la partialité. Mais dans un cas comme dans l'autre, aucun de ces pôles ne suffit par lui-même (...). Pour que la relation existe et pour qu'elle soit positive, il faut se déplacer vers l'autre pôle ; sans quoi, paradoxalement, on n'est ni vraiment étranger (au sens donné par Simmel) ni vraiment sympathisant (au sens féministe) (Pires, 1997, 46).

Pour notre part, nous rejetons, à l'instar de Martineau, Simard et Gauhtier (2001) et de Gohier (1998), les positions bien campées dans le positivisme et les approches interprétatives. Bien que les gens interprètent et donnent un sens à leurs expériences, ils le font dans un cadre défini par leur appartenance à une classe sociale, une origine

ethnique et un genre ainsi, qu'une époque précise. Ainsi, sans vouloir nier l'agentivité des individus ainsi que leur capacité à faire des choix rationnels et réfléchis, nous croyons, à l'instar de Martineau, Simard et Gauthier (2001), qu'il faut replacer l'interprétation intimiste et personnelle dans un contexte historique, social et politique. Il s'agit, pour Bourdieu (1997), d'éviter à la fois le déterminisme mécanique externe (les causes) et le déterminisme intellectuel (les raisons). Car c'est aux corps, et non à l'intellect, que les contingences sociales sont adressées et donc intériorisées¹⁶. Dans l'une ou dans l'autre de ces approches (déterminisme mécanique versus déterminisme intellectuel),

il faut poser que les agents sociaux sont dotés d'habitus, inscrits dans les corps par les expériences passées : ces systèmes de schèmes de perception, d'appréciation et d'action permettent d'opérer des actes de connaissance pratique, fondés sur le repérage et la reconnaissance des stimuli conditionnels et conventionnels auxquels ils sont disposés à réagir, et d'engendrer, sans position explicite de fins ni calcul rationnel des moyens, des stratégies adaptées et sans cesse renouvelées, mais dans les limites des contraintes structurales dont ils sont le produit et qui les définissent (1997, 166)

Afin d'éviter l'une ou l'autre de ces positions, plusieurs niveaux d'analyse sont nécessaires. La description phénoménologique, bien qu'indispensable, doit également être historicisée, « c'est-à-dire en posant la question de la construction sociale des structures¹⁷ ou des schèmes que l'agent met en oeuvre pour construire le monde » (Bourdieu, 1997, 175). Il importe également d'examiner les conditions sociales particulières (l'environnement, la position et la situation de l'individu) qui rendent possible l'expérience du monde social.

¹⁶ Bourdieu donne l'exemple de l'apprentissage de la féminité et de la masculinité à travers les vêtements, la manière de marcher, de parler, de porter le regard etc.

¹⁷ Selon Laville (2009), les historiens et les historiennes distinguent, au moins depuis Braudel, trois types de réalités historiques : les événements – des faits ponctuels et circonscrits dans le temps, les conjonctures – des situations où plusieurs facteurs se conjuguent pour marquer une époque – et les structures – une empreinte profonde et de longue durée autour de laquelle se nouent événements et conjonctures. Koselleck définit les structures sociales comme des conditions qui sont parties intégrantes des actions humaines et qui les rendent possibles de par leur nature répétitive : « Les structures récurrentes sont au contraire, et c'est cela qui importe, contenues dans chaque acte individuel et ses conséquences, les rendant possibles tout en limitant la portée. Elles sont, autrement dit, à la fois de nature diachronique et synchronique. Elles n'ont de réalité dans leur répétition que parce qu'elles se manifestent à travers l'événement (1997, p. 161) ».

2.2 La recherche théorique : une relation dialectique entre le problème et la méthode

La méthode de recherche renvoie à ce dispositif qui nous permet de résoudre un problème une fois celui-ci clairement posé. Pour Martineau, Simard et Gauthier (2001), il apparaît clair que cette définition ne convient pas à la recherche théorique :

Dans le cas qui nous concerne, la question du rapport entre le problème de la recherche et de sa méthode ne semble pas se présenter sous la forme d'une démarche séquentielle, c'est-à-dire suivant un processus ordonné ou une suite d'opérations successives. Il n'est pas de notre intention de suggérer qu'il en est ainsi pour l'ensemble des recherches à l'exclusion des recherches de nature théorique et spéculative. Mais pour ces dernières, une tentative de formuler différemment les choses nous semble impérative. Entre le problème et sa méthode existe ici comme une sorte de relation dialectique, nous voulons dire que le problème s'éclaire par la méthode et la méthode par le problème à éclairer; en d'autres termes, une relation dynamique s'installe où le problème se construit tout au long de la recherche en même temps que s'affine la méthodologie (Martineau, Simard et Gauthier, 2001, 6).

Le chercheur entreprend donc son travail en ne sachant pas toujours ce qu'il cherche exactement. Il doit séjourner sur le « terrain » des écrits spécialisés, écrits qui constituent son corpus de données, et établir des « contacts », c'est-à-dire trouver les auteurs qui lui donnent accès à tout un réseau de textes. Le processus implique un va-et-vient entre la cueillette de données et l'analyse.

Bien que la recherche théorique soit un processus incertain et de va-et-vient, des auteurs ont développé des axes permettant de guider notre démarche de recherche. Mais, avant, examinons les objectifs et les visées de la recherche théorique ou spéculative.

2.2.1 Objectifs et visées de la recherche théorique

La recherche spéculative vise à produire des énoncés théoriques à partir d'autres énoncés théoriques (Martineau, Simard et Gauthier, 2001). La spécificité de la recherche théorique est la spéculation : ce qui la distingue des autres types de recherche n'est donc pas son objet ou sa visée de nature fondamentale, mais bien son traitement de l'objet (Gohier, 1998). Elle ne travaille pas à partir de données empiriques, mais à partir d'un corpus composé d'autres énoncés théoriques. Le corpus de données utilisé peut

être unique, intertextuel ou contrasté (Van der Maren, 1996). Un corpus unique est constitué d'écrits d'un seul auteur sur un sujet précis. Un corpus intertextuel se compose d'écrits de plusieurs auteurs sur un thème ou d'un seul auteur s'adressant à différents publics dans divers contextes. Un corpus contrasté est, quant à lui, constitué d'énoncés provenant d'auteurs qui présentent des points de vue, des idées ou des préconceptions différentes sur une notion ou un événement. Si le corpus intertextuel permet de dégager ce qui est commun sans égard au contexte et de souligner la souplesse des formulations, le corpus contrasté permet « d'éclairer la richesse des écarts, des tensions entre les énoncés : il permet de se faire une représentation de l'éventail des significations » (Van der Maren, 1996, 136).

Ce type de recherche ne constitue pas une démonstration menée à partir de la réalité observée et mesurée. Elle vise plutôt à « montrer, mettre en scène, à peser le pour et le contre, à faire des choix et à les soutenir au moyen d'une argumentation » (Martineau, Simard et Gauthier, 2001, 4) et à construire un « réel » vraisemblable et acceptable. La recherche théorique implique donc trois dimensions : 1) cognitive, car sa finalité est la connaissance; 2) discursive, parce que cette connaissance se traduit par des énoncés; 3) l'inscription dans une œuvre, parce que « l'invention intellectuelle s'objective dans une construction qui peut survivre à son auteur » (Martineau, Simard et Gauthier, 2001, 4).

À la source d'une recherche théorique se trouve un inconfort, une intuition issue de la prise de conscience d'un problème. La première étape consiste à séjourner parmi les ouvrages et thèses des auteurs s'étant déjà penchés sur le même sujet et en faire une lecture critique. Pourquoi critique? La prise de conscience d'un problème suppose une insatisfaction à l'égard des idées et des thèses circulant dans son domaine. Cette insatisfaction peut également provenir d'un sentiment d'incomplétude face à leur manière d'approcher, de traiter un problème, de le poser ou de l'articuler et qui suggère de le reformuler de manière à faire apparaître autre chose (Martineau, Simard et Gauthier, 2001).

Raïche et Noël-Gaudreault (2008) identifient cinq types de recherches théoriques en fonction de leur objectif :

- L'analyse de pertinence a pour objectif d'identifier des problèmes ou des questions de recherches non résolus. Elle cherche notamment à déterminer la pertinence scientifique d'un intérêt scientifique ;
- l'analyse conceptuelle constitue un effort de définition et d'opérationnalisation de concept ;
- la synthèse de connaissance consiste à réaliser un état des lieux à propos d'une question précise. Il s'agit d'une recension des résultats, des objectifs et de la méthodologie utilisée ;
- l'élaboration d'un modèle – « une représentation simplifiée d'un processus ou d'un système » – ou d'une théorie – « une construction intellectuelle de caractère hypothétique et synthétique » (Raïche et Noël-Gaudreault, 2008, 487) ;
- le développement méthodologique a pour objectif l'amélioration des outils méthodologiques qui permettent le déroulement d'une recherche (instrumentation, méthodes d'analyse de données qualitatives ou quantitatives).

2.2.2 Les trois méthodes de Van der Maren (1995)

Van der Maren (1996) présente trois avenues possibles pour la recherche spéculative : l'analyse conceptuelle, l'analyse critique et l'analyse inférentielle. Nous nous intéresserons davantage à l'analyse inférentielle puisqu'il s'agit de l'avenue de recherche retenue pour ce mémoire.

L'analyse conceptuelle a pour objectif de dégager le sens et les possibilités d'application d'un concept en élaborant un champ sémantique et ses interactions avec d'autres champs. L'analyse critique a pour fin l'évaluation d'un ensemble d'énoncés théoriques afin de dégager ses lacunes, ses contradictions et ses limites. L'objectif est de condamner une théorie pour la remplacer par une autre ou pour proposer des améliorations.

L'analyse inférentielle vise quant à elle le développement et l'extension de théories notamment par le transfert d'éléments théoriques d'un domaine à un autre. Il s'agira donc « d'adjoindre quelques éléments théoriques qui permettent d'appliquer la théorie à

un domaine redélimité (soit en augmenter l'étendue, soit de la restreindre par des spécifications de conditions) » (Van der Maren, 1996, 149). Cette analyse se rapproche de l'analyse critique, mais avec une perspective de développement plutôt que de remplacement ou d'amélioration. Pour mener une analyse inférentielle, le chercheur peut utiliser l'une ou plusieurs des stratégies suivantes :

- L'analyse des emboitements aux autres concepts afin d'inférer des chaînons manquants qui mèneraient à de nouvelles applications;
- l'étude de la correspondance aux exigences essentielles imposées par le modèle d'origine afin d'inférer des compléments théoriques;
- l'examen de la correspondance avec les formes et les applications d'une théorie parente du domaine dans le but d'inférer des énoncés théoriques complétant la théorie;
- l'étude des présupposés, des implications et des conséquences de la théorie et de ses opérationnalisations dans la discipline d'origine afin d'inférer des présupposés, des implications et des conséquences dans le domaine d'accueil de la théorie.

Les étapes d'une telle démarche sont les suivantes :

- Le chercheur du domaine A perçoit les possibilités exprimées par une notion, un concept ou une théorie du domaine B ;
- le chercheur procède alors par mode analogique et se limite à faire des formulations hypothétiques. Il étudie les implications et les présupposés des énoncés transférés du domaine B au domaine A ;
- une fois le transfert effectué, il en vérifie la validité¹⁸, étant donné les contraintes du domaine A et les transformations subies.

¹⁸ Dans le cadre de ce mémoire, la validation du modèle aura pour objectif de vérifier si celui-ci nous permet de saisir l'étendue du phénomène à l'étude et non pas de l'expliquer. Tel que mentionné, l'approche privilégiée est interprétative et critique : elle exige de prendre en considération la subjectivité des sujets, tout en la réinsérant dans un contexte historique et social. D'où la nécessité d'un modèle théorique permettant cette juxtaposition.

Le premier piège à éviter dans ce type d'analyse est la méconnaissance du domaine d'origine de la théorie, ce qui peut mener à percevoir des analogies là où il n'y en a pas. Van der Maren (1996) suggère de discuter avec un expert de l'autre domaine afin de s'assurer de notre juste compréhension. Un deuxième piège consiste à ne pas vérifier la pertinence de ce transfert et de s'assurer de sa validité.

2.2.3 La méthode en trois axes de Martineau, Simard et Gauthier (2001)

La méthode de Martineau, Simard et Gauthier (2001) se développe en trois étapes : 1) interpréter ; 2) argumenter ; 3) raconter.

Interpréter

Confronté aux textes d'autres chercheurs s'étant intéressés au même sujet que lui, le chercheur doit interpréter ces textes antérieurs afin d'avoir une vue d'ensemble du champ. Il s'agit d'un exercice d'interprétation, d'herméneutique et d'analyse conceptuelle.

De manière générale, l'herméneutique est décrite comme l'art d'interpréter des textes. L'utilisation du terme herméneutique apparaît en même temps que les concepts de méthode et de science¹⁹. On distingue depuis l'herméneutique théologico-philologique, l'interprétation des Saintes Écritures et l'herméneutique juridique.

Selon les règles de l'herméneutique de la rhétorique ancienne, le processus de compréhension procède du tout vers la partie pour revenir au tout : « La tâche consiste à élargir selon des cercles concentriques l'unité du sens compris. L'accord de toutes les particularités avec le tout est à chaque fois le critère de la justesse de la compréhension » (Gadamer, 1996, 75). L'absence d'un accord signifie donc l'échec de la compréhension.

Mais comprendre signifie également se transposer dans le point de vue de l'auteur en faisant valoir la légitimité intrinsèque de ce que l'autre dit. On ira même, selon Gadamer (1996), renforcer ses arguments. La tâche de l'herméneutique est donc de participer à un sens commun, d'arriver à un « accord sur la chose ». Cet accord est possible à condition

¹⁹ Il apparaît dans un ouvrage paru en 1654 dont le titre était *Hermeneutica sacra sive methodus exponendarum sacrarum letterarum*, de J. Dannhauer (Gadamer, 1996).

de maintenir une certaine posture : l'interprète n'entamera pas la lecture du texte « sur la foi de l'opinion préalable toute prête qui vit en lui. Au contraire, il interrogera expressément l'opinion préalable qui vit en lui quant à sa légitimation, cela veut dire quant à son origine et à sa validité » (Gadamer, 1996, 77). Cela ne veut pas dire laisser de côté ses propres opinions. Au contraire, l'ouverture à l'autre implique de mettre ses opinions en relation avec celles des autres. L'herméneutique n'a pas comme exigence la neutralité de l'interprète ou un oubli de soi. Elle implique une appropriation et l'étalement de ses propres opinions préalables et de ses préjugés. À cet égard, Marrou souligne que les historiens et les historiennes, au prix d'un effort d'explication et de compréhension de part et d'autre, peuvent finir par partager la même conviction sur un thème précis. Néanmoins, il ne prétend pas

éliminer toute subjectivité de la connaissance historique: à la limite, on conçoit qu'il demeurera toujours en elle un résidu, un secteur qui conserve un caractère personnel : nous ne serons jamais deux à avoir vu exactement les mêmes choses de même manière, mais ce que je serai à avoir saisi, parce que j'étais le seul à être dans la situation mentale qui me qualifiait pour le saisir, n'en sera pas pour cela le moins vrai, le moins authentique, le moins précieux, - au contraire ! (1975(1954), 228)

Gadamer (1990) décrit également la compréhension issue de l'herméneutique comme une fusion des différents « horizons » exprimés par le texte et l'interprète. En cela, l'herméneutique est davantage qu'une méthode ou une technique d'interprétation. Elle est philosophique par son exigence d'autocritique pour comprendre l'altérité. Il s'agit également d'une aventure à travers laquelle le chercheur est amené à évoluer et se transformer :

On doit absolument concéder que le processus herméneutique, précisément parce qu'il ne se contente pas de seulement vouloir saisir ce qui est dit ou ce qui est là, mais revient sur nos intérêts et nos questions qui nous dirigent, permet d'atteindre à une bien moins grande sécurité que les méthodes des sciences de la nature. Mais lorsque l'on reconnaît que comprendre est une aventure, on voit en même temps qu'il offre des chances particulières. Il peut contribuer à d'une manière spéciale à élargir nos expériences humaines, notre connaissance de nous-mêmes et l'horizon de notre monde. Car tout ce que la compréhension médiatise est médiatisé avec nous-mêmes (Gadamer, 1990, 76).

L'herméneutique gadamérienne n'est donc pas une méthodologie des sciences humaines. Elle nous guide plutôt dans l'attitude et la posture à adopter lorsque nous voulons comprendre et entrer en relation avec les productions d'autrui.

La démarche d'analyse conceptuelle vise quant à elle l'analyse systématique d'un concept en relation avec ses différents champs de constitution et de validité. L'analyse conceptuelle a comme principal objectif la clarification d'une notion (Burbules et Warnick, 2006).

Selon Van der Maren, « [l']analyse conceptuelle a pour objectif de dégager le sens et les possibilités d'application d'un concept ou d'une notion en identifiant les constituants du champ sémantique de ce concept ou de cette notion et ses interactions avec d'autres champs » (1995, 139). De plus, l'analyse conceptuelle permet de dégager « l'intention ou la compréhension » d'un concept ainsi que « l'extension ou l'étendue de ce concept » (Van der Maren, 1995).

L'interprétation est donc une tâche qui mobilise autant l'attitude d'ouverture, d'humilité et d'honnêteté que la rigueur intellectuelle du chercheur :

De l'herméneutique, le chercheur en éducation retiendra d'une part, que toute compréhension s'enracine dans une tradition et, d'autre part, que cette même compréhension est obligatoirement contextualisée, c'est-à-dire directement liée aux préoccupations présentes. De plus, il se souviendra que la compréhension est appel au dialogue et au dépassement. Par contre, de l'analyse conceptuelle, il gardera en mémoire la nécessité de définir correctement les concepts — ce qui peut nécessiter le recours à la métaphore (Martineau, Simard et Gauthier, 2001, 16).

Cela étant dit, les recherches théoriques ne peuvent se contenter d'analyser et d'interpréter des textes sur des sujets connexes. Le résultat de l'interprétation doit être argumenté de manière rigoureuse.

Argumenter

L'objectif d'une recherche théorique ou spéculative est de parvenir à l'élaboration d'énoncés novateurs, ouvrant de nouvelles voies de recherche et de questionnement. Le chercheur ou la chercheuse, par une méthode rigoureuse d'argumentation et de contre-argumentation, est amené à justifier la nature novatrice de ses énoncés. Au contraire de

la démonstration, qui se présente comme une déduction qui cherche à prouver la justesse de conclusions à partir de prémisses reconnues vraies ou valables, l'argumentation vise « la persuasion et la conviction de son auditoire; elle n'est donc concevable que dans un contexte social donné » (Martineau, Simard et Gauthier, 2001, 18). Elle est un dialogue avec un auditoire particulier et est en bonne partie conditionnée par lui. L'argumentation doit être soutenue par des raisons qui sont en faveur de (ou contre) la thèse particulière. Le chercheur doit proposer des choix alternatifs et en discuter la pertinence afin de convaincre. Ne pouvant reposer sur la démonstration, le chercheur doit argumenter de manière à prévoir les contre-arguments pouvant provenir de son auditoire cible. Il s'agit par ailleurs de la meilleure manière d'évaluer un argument (Bellenger, 1980). En cela, l'argumentation dans le cadre d'une recherche théorique ou spéculative est de nature rhétorique : « Entre l'évident (la démonstration) et l'irrationnel (la doxa) vient en définitive se glisser la notion du raisonnable, terrain de l'argumentation et de la rhétorique » (Martineau, Simard et Gauthier, 2001, 20). L'argumentation se distingue également de la démonstration par la nécessité d'une pluralité d'arguments (Oléron, 1983)²⁰.

Selon Meyer, la rhétorique doit inclure des éléments du *logos* (l'art ou le style de parler), de *l'éthos* (ce qui relève de l'intention de l'orateur, son non-dit) et du *pathos* (ce qui relève de l'auditoire). Il définit la rhétorique comme : « la négociation de la distance entre les individus à propos d'une question » (2005, 12).

L'argumentation est une forme particulière de relation rhétorique : celle qui vise à déterminer une seule réponse. Argumenter consiste à trouver les moyens pour faire adhérer l'autre à sa réponse et donc à supprimer l'alternative de tout autre point de vue (Meyer, 2005). Pour Oléron (1983), l'argumentation est partagée entre la recherche de l'accord et la réalité de divergence entre plusieurs personnes. On présume la possibilité d'accord entre les interlocuteurs. Son utilisation est subordonnée à la recherche de la vérité et de l'efficacité²¹. Pour Bellenger (1980), l'argumentation peut d'abord tenter de faire découvrir, de transformer l'autre avec son accord. Il faut estimer

²⁰ L'ordre dans lequel ces arguments sont présentés importe également: généralement, on préconise un ordre mixte où les arguments les plus forts seront présentés en début ou en fin d'exposé avec au milieu les arguments plus faibles (Oléron, 1983).

²¹ Cette exigence est toutefois en conflit avec le souci de réussite définie en termes de persuasion de l'autre.

les chances d'accord et d'adhésion que l'on veut obtenir et ensuite déterminer les arguments qui nous permettent d'y arriver. Argumenter ne signifie pas imposer ses idées ou écraser l'autre. Il s'agit plutôt d'entrer en relation avec la logique des interlocuteurs et communiquer de manière à faire un bout de chemin vers quelque chose d'autre²².

Raconter

Cette volonté de faire adhérer un auditoire particulier à une thèse précise doit être complétée par un texte capable de faire naître et de soutenir l'intérêt. Les recherches spéculatives ou théoriques apparaissent comme une sorte de roman pédagogique qui mobilise certaines pratiques d'écritures. L'écriture dans ce type de recherche ne constitue pas un médium neutre, il est le centre même de la recherche. Style d'écriture et contenu sont ainsi deux entités inséparables²³.

2.3 Critères de scientificité de la recherche théorique

Les critères de scientificité de la recherche théorique ou spéculative ne peuvent être importés intégralement des sciences de la nature, voire des sciences sociales. L'absence de données empiriques ainsi que les objectifs et la démarche propres à ce type de recherche requièrent une redéfinition de ces critères.

2.3.1 Critères relatifs au corpus de données

La qualité et la validité du corpus reposent sur les critères de crédibilité suivant : l'accès aux sources, l'exhaustivité, l'actualité et l'authenticité (Van der Maren, 1996). L'accès aux sources fait référence au type de corpus qui peut être composé d'énoncés de

²² Cette manière de considérer l'argumentation peut être retracée dans les écrits de Protagoras, un sophiste grec du V^e avant J.-C. En effet, Protagoras considérait que toute opinion divergente était valable et que deux positions qui semblaient a priori irréconciliables, étaient tout-de-même liées. Ce relativisme portait également des aspirations politiques : « [t]his line of argumentation reinforced the idea that social institutions are not unalterable but can and should be remodeled with the changing requirements of mankind » (Novack, 1965, 187).

²³ Pour Ricœur, la rhétorique transcende l'art de persuader et de plaire. Par conséquent, il importe de considérer d'autres formes et d'autres visées du langage, notamment la poétique. Ces deux disciplines, la rhétorique et la poétique, se complètent tout en étant différentes : « [c]ertes, il y a de la poétique dans la rhétorique, dans la mesure où "trouver" un argument (l'*eurésis* du livre 1^{er} de la *Rhétorique*) équivaut à une véritable invention. Et il y a de la rhétorique dans la poétique, dans la mesure où à toute intrigue on peut faire correspondre un thème, une pensée (*dianoia*, selon l'expression d'Aristote) » (Ricœur, 1986, 148).

première main ou de *seconde main*²⁴. Il s'agit en quelque sorte d'une critique interne des sources utilisées. L'exhaustivité du corpus pose le problème de la sélection des extraits et des choix effectués par le chercheur. Dans sa sélection, une attention devra être portée à la pertinence des extraits – y compris ceux qui ne vont pas dans le même sens des anticipations du chercheur et ceux présentant des difficultés et des contradictions. Le critère de l'actualité des sources exige que le chercheur compose un corpus représentatif de l'état actuel du discours se rapportant à son sujet. Lorsque des sources du passé sont utilisées, leur authenticité est alors à surveiller.

Les sources qui ont fait partie du corpus de données de cette recherche sont présentées en annexe, sous forme de tableau. Les lecteurs pourront donc retrouver, pour chacun des concepts, la liste de sources utilisées.

2.3.2 Critères relatifs au déroulement de la recherche

À partir des critères de scientificité des sciences humaines, Gohier (1998) a déterminé ceux qui sont susceptibles d'être transposés dans une recherche théorique. Les critères qui suivent servent à juger de la teneur théorique d'une recherche. Des sciences sociales, elle retient le critère de cohérence ou de non-contradiction sans lequel aucun discours scientifique n'est admis. La limitation ou la circonscription de l'objet d'étude et la complétude ou l'exhaustivité théorique²⁵ peuvent également servir de balises. L'irréductibilité de la thèse – c'est-à-dire sa simplicité au sens essentiel – peut également servir de repère pour déterminer le caractère fondamental de ce qui est énoncé. Gohier intègre également la crédibilité de la thèse qui fait appel à un corpus théorique autorisé par des auteurs incontournables du domaine ainsi qu'à un regard critique et un appareil argumentatif qui constituent la charpente de l'édifice théorique. Enfin, il est fait mention de la fiabilité – c'est-à-dire la transparence des présupposés théoriques et épistémologiques de l'auteur. Il s'agit donc de viser à la fois

l'efficacité sur le plan rhétorique, la solidité sur le plan logique et, enfin, la transparence sur le plan dialectique en exposant, entre autres, ses présupposés d'ordre épistémologique et théorique et en ouvrant un espace critique, par la mise en œuvre d'un dispositif

²⁴ Les italiques sont de l'auteur.

²⁵ Selon Gauthier (1995, p. 19), la complétude théorique prescrit que « la théorie doit couvrir tout le champ ou tout le terrain qui constitue son domaine d'objets » (Gohier, 1998, p. 272).

argumentatif faisant alterner confirmation et réfutation (Gohier, 1998, 278).

Ces considérations sont notamment dérivées des remarques de Wenzel (1992) sur les différents types d'argumentation, déterminés en fonction de l'objectif poursuivi : la perspective rhétorique, la perspective dialectique et la perspective logique. Selon la perspective rhétorique, l'argumentation est une expression visant à rendre nos idées attrayantes aux autres. L'argument est donc construit de manière à influencer. L'argumentation dans la perspective dialectique doit mettre en place une méthode pour effectuer un examen critique des alternatives à une question sur comment sont les choses ou comment elles devraient être. La perspective logique conçoit l'argument comme un produit construit par abstraction dans l'interaction entre la rhétorique et la dialectique.

L'intérêt de cette classification réside dans l'énonciation de critères pour juger de la qualité de l'argumentation pour chacune des perspectives (Gohier, 1998). Un bon argument dans la perspective rhétorique sera efficace. Pour la perspective dialectique, l'argumentation sera jugée à partir de l'explicitation des étapes de l'argumentation et du raisonnement fait avec candeur (*candidness*) et qui permettra l'échange critique. La perspective logique nous amène à juger des arguments « à l'aune des règles d'inférence utilisées dans sa mise en forme qui cautionneront la validité, c'est-à-dire la solidité (*soundness*) » (Gohier, 1998, 276).

À ces critères s'ajoutent ceux qui nous permettent de juger de la fécondité euristique d'un énoncé théorique. La fécondité euristique d'une démarche ou d'un énoncé se manifeste par sa capacité à « faire apparaître du sens », de « proposer du connaissable neuf »²⁶, de générer d'autres énoncés. Pour être novateur, l'énoncé devra répondre aux critères suivants afin de revêtir un caractère théorique (Gohier, 1998) :

- être pertinent par rapport au domaine de recherche ;
- avoir une valeur euristique ou démontrer une fécondité sur le plan euristique en ouvrant sur des pistes, des hypothèses de recherche ;

²⁶ Les guillemets sont de l'auteur

- répondre aux exigences de cohérence ou de non-contradiction (circonscription du domaine d'objets), de limitation, de complétude (exhaustivité par rapport au domaine d'objet) et d'irréductibilité (simplicité ou caractère fondamental) ;
- faire preuve de crédibilité par l'emploi de sources autorisées par l'utilisation d'une méthode dialectique d'argumentation et d'analyse critique. Cette argumentation devra être rhétoriquement efficace, logiquement solide et dialectiquement transparente au sens où l'entend Wenzel (1992). L'argumentation devra également être soutenue par le doute méthodique et reposer sur la mise à l'épreuve et la réfutation des thèses soutenues.

Cette méthode exige également de présenter ses présupposés épistémologiques et théoriques, notamment, son point de vue sur la recherche, la méthode utilisée pour analyser les éléments du corpus théorique (par exemple, analyse conceptuelle ou de contenu), les valeurs et l'horizon idéologique du chercheur. Van der Maren souligne également que l'absence d'une tradition obligeant les chercheurs à déclarer leurs préconceptions amène des situations où le manque perçu résulte en fait d'une différence dans leurs conceptions de l'éducation et de ses finalités ou les postures épistémologiques de deux chercheurs. Ainsi, la rigueur intellectuelle impose d'abord de dévoiler les modèles implicites, puis de les comparer avec ceux des auteurs étudiés : « L'argumentation d'une évidence du manque ou de l'excès d'une théorie ou d'un produit ne peut se faire qu'à partir des préconceptions qui fondent le champ de cette théorie ou de ce produit » (Van der Maren, 1995, 153)²⁷.

À ces critères s'ajoute celui de la vérifiabilité potentielle des énoncés construits. En prenant les énoncés à titre d'hypothèses, un terrain pourrait les mettre à l'épreuve à condition que ces énoncés soient suffisamment descriptifs et spécifiques.

2.4 Démarche proposée

La démarche proposée s'inspirera des méthodes développées par Martineau, Simard et Gauthier (2001) et par Van der Maren (1996). Cette démarche nous permet également de préciser nos objectifs de recherche :

²⁷ En ce qui nous concerne, nos préconceptions et préjugés ont été exposés dans la problématique et pourront être discutés tout au long de l'argumentation mise en place dans les prochains chapitres.

1. Effectuer une analyse critique du corpus de données²⁸ pour montrer l'existence d'un manque conceptuel en didactique de l'histoire ;
2. argumenter et montrer la pertinence de la notion de rapport au savoir pour combler ce manque ;
3. élaborer un modèle pour étudier le rapport aux savoirs historiques d'élèves du secondaire.

Nous ferons d'abord une analyse critique des notions concurrentes issues du champ de la didactique de l'histoire, afin de faire part de notre interprétation et de notre compréhension de chacune de ces notions. Cette présentation nous permettra également de montrer l'existence d'un manque. Le chapitre subséquent abordera la notion de rapport au savoir et sera l'objet d'une justification argumentée en faveur de cette notion. Le quatrième chapitre sera consacré à l'élaboration du modèle théorique pour étudier le rapport aux savoirs historiques.

²⁸ Le corpus de données – la liste des sources retenues et consultées – se retrouve en annexe.

CHAPITRE 3 : CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre a pour objectif de présenter la notion de rapport au savoir et de justifier sa pertinence et les possibilités de nouveaux questionnements qu'elle soulève. Nous présenterons donc cette notion, son origine, ses prémisses, ainsi que les raisons pour lesquelles son transfert en didactique de l'histoire nous apparaît opportun et pertinent. Afin de montrer l'existence d'un réel manque et donc d'un besoin d'introduire la notion de rapport au savoir en didactique de l'histoire, nous présenterons d'abord les concepts concurrents. En effet, nous avons mentionné, dans le chapitre précédent, qu'un des critères de scientificité d'une recherche théorique repose sur la valeur euristique du développement théorique proposé. Ce développement doit donc être en mesure d'amener de nouvelles avenues de recherche, encore inconnues ou inexplorées dans le domaine de recherche d'origine. Les concepts concurrents sont des concepts qui pourraient s'appliquer à notre sujet d'intérêt, mais qui, pour différentes raisons, ne nous permettent pas de traiter le sujet selon l'angle désiré.

3.1 Concepts concurrents

Trois concepts concurrents ont retenu notre attention : la conscience historique, la mémoire historique et le rapport à l'histoire. Notre attention portera principalement sur le premier concept mentionné, la conscience historique, étant donné l'importance et l'attention qu'il reçoit en ce moment dans le domaine de la didactique de l'histoire. Pour chaque concept, nous en présenterons les origines et la définition, puis nous discuterons des raisons qui nous ont amenées à rejeter ces concepts.

3.1.1 Conscience historique

Issu des travaux de philosophes tels que Hegel ou Gadamer, le concept de la conscience historique a fait récemment son entrée dans le champ de la didactique de l'histoire. Elle est, selon François Dosse (cité dans Laville, 2003), liée à l'introduction des préoccupations relatives à la mémoire dans le champ de l'histoire savante. La mémoire fait son apparition à un moment où l'on croit épuisé le paradigme du récit historique à visée unificatrice. « Ce serait donc la perte du contrôle de l'État sur l'histoire-mémoire

nationale, dont on sait qu'un des vecteurs principaux est l'École, qui aurait permis l'avènement de mémoires multiples dans l'espace public » (Laville, 2003, 17). Henry Rousso et François Bédarida (cités dans Laville, 2003) associent plutôt cette tendance à la crise économique qui débute dans les années 1970. L'avenir semble alors incertain et le progrès des dernières décennies est interrompu. La chute du mur de Berlin et la mondialisation des années 1990 laissent ensuite croire en une ère postpolitique dans laquelle les grandes idéologies auraient disparu. En l'absence d'un avenir clair ou, du moins, d'un projet politique défini, plusieurs se replient sur le présent et cherchent à en consolider les fondements historiques. Les traces du passé deviennent alors sujettes à préservation, puisque le présent en découle. En ce sens, Laville (2002) voit l'introduction de la conscience historique en Europe en lien avec le projet d'unification politique et juridique du continent. Par conséquent, il caractérise la conscience historique par les termes de mémoire, de patrimoine et d'identité. En fait, l'intérêt pour le concept de conscience est, selon lui, directement dérivé de l'introduction des préoccupations pour la mémoire dans le champ de l'histoire savante.

En didactique de l'histoire, les travaux de Rüsen (2000, 2004) et de Seixas (2004) ont contribué à faire connaître et à promouvoir le concept de conscience historique. De manière générale, on définit la conscience historique comme un état mental du sujet qui se connaît en tant qu'être situé et qui veut juger de cette situation en fonction de son interprétation des événements passés. La conscience historique correspond à la « prise de conscience par l'humain de la nature du temps et de sa propre temporalité » (Duquette, 2010, 150). Duquette la définit comme l'utilisation du passé pour penser le présent et envisager l'avenir. La conscience historique est donc un résultat objectivé et réfléchi (Charland, Éthier, Cardin et Moisan, 2010) et elle comporte une dimension morale, au sens où elle a pour principale fonction d'orienter la réflexion et l'action (Den Heyer, 2004). Dans cette perspective, l'histoire est considérée comme un « miroir du passé dans lequel le présent puise des apprentissages sur le futur » (Rüsen, 2004, 67)²⁹.

Rüsen propose quatre types de conscience historique, chacun mobilisant le récit historique pour différentes raisons. Au niveau traditionnel, le passé se présente comme un bagage culturel porteur de traditions et d'obligations de mémoire. La mémoire

²⁹ Notre traduction de « history is the mirror of past actuality into which the present peers in order to learn something about its future ».

historique forme l'identité historique pleinement assumée et acceptée par l'individu. Au niveau exemplaire, le passé nous sert de leçon pour le présent et l'avenir. Le bassin d'exemples tirés du passé nous enseigne ce qu'il faut faire et ne pas faire aujourd'hui. Au troisième niveau, la conscience historique est critique : il y a rupture avec le passé, car celui-ci est désuet. La notion de rupture avec une prédétermination historique est toujours présente à la conscience. La contribution de ce niveau au raisonnement moral est la critique des valeurs. Les récits critiques confrontent des principes sur la base de preuves historiques montrant leur teneur ou leur conséquence immorale³⁰. Au dernier niveau, la conscience historique génétique place le changement au cœur de son interprétation. L'identité historique est temporalisée : l'individu se définit comme un point de jonction entre le temps et les événements qui sont constamment en transition et en changement. Rester les mêmes, ne pas évoluer apparaît comme une menace à l'identité qui se définit alors comme un processus constant de changement et de redéfinition.

En s'inspirant des travaux de Rüsen, Duquette (2010) définit plutôt deux niveaux de conscience historique : un niveau premier (non-critique) et un niveau second (critique et réflexif). En effet, si la conscience historique est la compréhension que développe l'humain de sa condition d'être temporel, celui-ci ne peut avoir complètement conscience de l'influence du présent sur sa vision du passé. Par conséquent, une conscience historique de premier niveau est caractérisée par l'absence de recul par rapport aux interprétations utilisées pour comprendre le présent. Lorsqu'un individu prend un certain recul par rapport à cette conscience première et questionne son interprétation du passé, il témoigne d'une conscience historique seconde.

La conscience historique telle que définie par Rüsen a pour prémisse que nous comprenons l'histoire à travers des narrations. En effet, l'emboîtement des trois dimensions temporelles dans une unité implique que le concept de conscience historique est invariablement connecté à une action de mise en récit. La conscience historique est donc nécessairement dépendante d'une compétence narrative, qui se définit comme l'habileté cognitive à créer des récits, de les raconter et de comprendre ceux qui s'offrent à nous (Straub, 2005). La compétence narrative est un processus cognitif qui

³⁰ Rüsen donne l'exemple des féministes qui critiquèrent le principe de l'universalité morale en affirmant qu'un tel principe servait à établir la norme masculine comme norme universelle.

permet la compréhension en organisant les événements dans des cadres de significations. La narration organise les événements en 1) délimitant un espace temporel avec un début et une fin; 2) fournissant des critères pour sélectionner des événements; 3) organisant ces événements dans un mouvement qui culmine par une conclusion; 4) rendant explicite le sens de ces événements qui contribuent à construire une intrigue cohérente (Polkinghorne, 2005).

Nous allons maintenant exposer brièvement les raisons pour lesquelles nous n'avons pas retenu le concept de conscience historique pour développer notre modèle.

Première limite

Le concept de conscience historique n'envisage pas la diversité d'outils mis à la disposition des individus. Ce faisant, il ne permet pas de faire des liens entre les niveaux individuels (micro) et les dynamiques de pouvoir à l'œuvre (macro).

Il a été mentionné, dans la problématique, que nous considérons la mise en récit de l'histoire comme un outil culturel qui influence notre relation au monde et à l'autre. À ce sujet, il y a donc un accord avec cette prémisse du concept de conscience historique. Cependant, nous sommes d'avis que les individus utilisent bien plus que leur interprétation du passé pour comprendre le présent et réfléchir leurs perspectives d'avenir. Ils ont à leur disposition une panoplie d'outils culturels (Park, 2010). Nous faisons ici entre autres référence aux théories naïves qu'utilisent les élèves pour expliquer des événements historiques (Lautier, 2001), ainsi qu'à d'autres processus cognitifs qui interviennent au moment de choisir l'orientation de ses actions, notamment ceux liés aux théories de la motivation. Par exemple, la théorie attributionnelle postule que les comportements d'une personne seraient influencés par la manière dont elle explique les événements vécus (Viau, 2009). L'humain fait des attributions causales, c'est-à-dire qu'il attribue des causes à des situations qu'il a vécues ou qu'il pourrait vivre. Sa capacité à agir efficacement dépendra donc de l'analyse de la situation effectuée en fonction de ces attributions causales. Nous reviendrons sur la théorie attributionnelle dans le prochain chapitre.

De plus, dans la pléthore d'outils dont disposent les élèves, certains s'imposent culturellement à travers les leviers de pouvoir dont disposent les gouvernants. Nous faisons ici référence à la doxa dont nous avons fait mention dans le premier chapitre. En

fondant son analyse sur le raisonnement de l'élève seulement, le concept de conscience historique exclut cette dimension qui nous apparaît incontournable, d'autant plus que la conscience historique dispose d'une importante dimension morale. Cette préoccupation est motivée par les thèmes qui nous intéressent : la participation politique, la conscience citoyenne et le changement social. Ces thèmes sont indissociables des questions de relations de pouvoir et d'autorité, d'où la pertinence d'utiliser un cadre conceptuel nous permettant d'étudier la formation de l'identité en lien avec l'influence d'un niveau supérieur d'analyse qui porte une attention particulière aux notions de pouvoir et d'agentivité (Lewis et Moje, 2003). Il serait insuffisant de savoir si les élèves prennent du recul par rapport à leur conscience première tel que le propose Duquette. Il faut également étudier la manière dont se manifeste l'influence du présent et de quelle manière elle est médiatisée dans l'interprétation du passé par un élève.

Deuxième limite

La conscience historique incite les chercheurs à faire des analyses du raisonnement des élèves en termes de manques et lacunes.

Tel qu'il en a été fait mention ci-dessus, la conscience historique nécessite une compétence narrative afin d'organiser les événements dans un ensemble cohérent. Plus cette compétence est développée, plus l'élève pourra exercer sa conscience historique de manière critique, car il sera en mesure de construire un récit, d'y inclure les événements qui lui semblent significatifs et de le communiquer. Une analyse qui prend la conscience historique comme concept de base amènera donc les chercheurs à catégoriser les élèves, à distinguer ceux avec une compétence narrative développée ou non, de même que ceux qui ont une conscience historique, critique ou non.

Cette manière de procéder à l'étude des élèves est une lecture en négatif qui amène les chercheurs à interpréter la réalité sociale en termes de manques. Cette posture de recherche réifie les relations et crée des objets de recherche comme « l'échec scolaire », « les sans domiciles fixes ». Une lecture en négatif constitue également un regard de dominants sur les dominés, en fonction de ce qui manque aux dominés pour être comme les dominants. « C'est l'effet de la domination dans l'espace de la dénomination et dans le champ de la théorie » (Charlot, 1997, 33).

Cette lecture en négatif échoue à saisir le sens qu'accordent les élèves à l'histoire et à l'acte d'apprendre l'histoire. Comprendre ne se résume pas à repérer ce qui manque à une situation ou à classer les élèves en fonction de leur niveau. Comprendre implique plutôt d'étudier la relation à l'histoire d'un élève, étudier sa logique propre, sa genèse propre (Charlot, Bautier et Rochex, 1999). La lecture en négatif ne permet pas de saisir la singularité de l'élève et de voir en lui un être humain dominé, mais qui réussit tout-de-même à interpréter le monde, à résister à cette domination et à affirmer ses désirs et ses intérêts. À l'inverse, « La lecture en positif cherche à comprendre comment se construit une situation d'élève qui échoue dans un apprentissage, et non pas ce qui manque à cette situation pour être une situation d'élève qui réussit » (Charlot, 1997, 34).

La conscience historique n'existe pas en dehors de la construction théorique dont elle est issue. On ne peut pas questionner quelqu'un à propos de sa conscience historique ni lui demander de nous la décrire. Ce qui existe, ce sont des élèves qui ont une relation de désir, de besoin de cohérence et de vérité (Duquette, 2010), de curiosité avec l'histoire et le monde social qui les entoure (den Heyer, 2012). Apprendre l'histoire et lui attribuer un certain sens est une expérience vécue par un élève qui, à son tour, l'interprète. C'est ce que nous souhaitons constituer en objet de recherche tout en réinsérant ce phénomène dans des rapports sociaux et institutionnels.

Autre critique

L'essentialisation de la nation et le retour de la mémoire dans l'éducation historique.

À ces deux limites de nature analytique, nous pouvons ajouter, à l'instar de Laville (2002), notre méfiance à l'égard de l'usage du concept de conscience historique en éducation. Alors que la définition laisse penser que la conscience historique est un état individuel et un rapport intime avec l'histoire, la lecture du texte de Rüsen (2000) nous apprend qu'il peut exister et se développer une conscience historique spécifiquement « européenne », basée sur la portée transnationale d'événements passés de l'Europe. Invoquant le « danger » d'une unification politique et économique de l'Europe sans qu'une identité culturelle ne se construise simultanément, Rüsen propose de mettre à contribution le système éducatif dans l'élaboration de cette conscience historique, à défaut de pouvoir compter sur les mêmes moyens utilisés pour fonder la monnaie unique :

[b]ut in regard to schoolbooks and curricula of historical learning it is possible to outline a model that could take into account such multiple dynamics (...) it is possible to define core elements of a curriculum that are identical in all the different historical cultures, so that they may serve as a basic for the forming of European consciousness (2000, 76).

L'objectif, selon Rüsen, est de créer un sentiment d'unité dans le respect de la diversité des différentes cultures européennes. Il suffirait de bien choisir les contenus d'enseignement.

Cet objectif de construction de conscience historique supranationale n'est pas limité à l'Europe. Laville (2009) fait état des expériences semblables ayant eu lieu dans les pays à majorité musulmane ou chez les Cris du Québec et du Canada. Ce phénomène, pour Laville, témoigne d'un certain paradoxe : alors que l'histoire est de plus en plus sollicitée dans la formation du citoyen, on la réduit encore « à un récit fermé, destiné à mouler les consciences et à dicter les allégeances et les comportements » (Laville, 2009, 162). Ceci n'inquiète pas trop cet auteur, puisque, selon lui, l'enseignement de l'histoire à l'école participe aujourd'hui très peu à la construction d'une identité nationale³¹. Néanmoins, cet intérêt marqué pour les contenus de l'histoire et leur appropriation par les élèves pourrait faire perdre de vue une fonction sociale importante de l'histoire : la formation d'individus autonomes et critiques possédant des capacités intellectuelles de haut niveau. Le débat actuel sur l'enseignement de l'histoire au Québec, ravivé en février 2013 par l'annonce de la création d'un groupe de travail pour revisiter le programme, témoigne de la prégnance de cet intérêt³². D'une part, on accuse d'avoir dénationaliser l'histoire enseignée et on tente de convaincre du bien-fondé de la revalorisation de l'histoire nationale et politique. D'autre part, on affirme que le programme de 2006 s'inscrit dans la continuité du rapport Parent et n'exclut pas le thème du nationalisme canadien-français en tant qu'objet d'étude historique. On soutient également que la conception de la nation présentée dans ce programme prend en considération la pluralité de la société québécoise.

³¹ La famille, le milieu d'origine, des circonstances marquantes et surtout les médias auraient bien davantage d'influence.

³² Voir le dossier en ligne du Devoir (<http://www.ledevoir.com/dossiers/l-enseignement-de-l-histoire-un-enjeu/7>)

3.1.2 Mémoire historique

La notion de mémoire historique est souvent utilisée en lien avec la conscience historique. Néanmoins, puisque certains chercheurs, plus particulièrement au Québec, estiment pertinent de faire des recherches sur la mémoire collective québécoise, nous présenterons brièvement cette notion avant de spécifier les raisons pour lesquelles elle ne sera pas retenue dans le cadre de ce travail.

Selon Halbwachs,

[i]l y aurait donc lieu de distinguer en effet deux mémoires, qu'on appellerait, si l'on veut, l'une intérieure ou interne, l'autre extérieure, ou bien l'une mémoire personnelle, l'autre mémoire sociale. Nous dirions plus exactement encore (du point de vue que nous venons d'indiquer) : mémoire autobiographique et mémoire historique. La première s'aiderait de la seconde, puisqu'après tout l'histoire de notre vie fait partie de l'histoire en général. Mais la seconde serait, naturellement, bien plus étendue que la première. D'autre part, elle ne nous représenterait le passé que sous une forme résumée et schématique, tandis que la mémoire de notre vie nous en présenterait un tableau bien plus continu et dense (1997(1950), 99).

Tout souvenir repose sur la dynamique des groupes sociaux tels que la famille, la classe sociale et la communauté religieuse. Les interactions d'un individu avec ces différents groupes formeront la manière dont il se souviendra des expériences du passé. Tel que le souligne Russel (2006), le résultat est que chaque groupe détient sa propre mémoire collective, celle-ci se distinguant de la mémoire collective des autres groupes.

Pour Létourneau et Moisan (2004), la mémoire collective désigne les contenus qui meublent les propos d'une personne à qui l'on demande de raconter le passé de sa collectivité. La mémoire est une mise en langage de l'identité :

[o]n pourrait en effet avancer l'idée qu'il n'y a pas d'identité sans mise en langage de celle-ci et que donc l'identité se construit dans le cadre d'une circulation discursive ininterrompue; de même, on pourrait soutenir que l'histoire, en tant que regard jeté sur le passé, est *une*³³ identité que l'on met en représentations, en actions et en mots (Létourneau, 1996, 26).

³³ Les italiques sont de l'auteur.

La mémoire collective serait donc une manière de médiatiser les rapports au monde, à soi et à l'autre de l'individu qui raconte (Létourneau, 2000). En ce qui concerne les recherches portant sur la mémoire collective au Québec, Létourneau et Caritey (2008) ont montré que la vision de la vaste majorité des élèves qu'ils ont interrogés à l'égard de l'histoire nationale renvoie aux quatre mythistoires primaires qui caractérisent, selon eux, la mémoire collective des Québécois et Québécoises : l'histoire d'une quête de soi, l'histoire d'un destin dévié, l'histoire de la faute à l'Autre et l'histoire d'une survivance. Les élèves présenteraient ainsi une mémoire collective dans laquelle le récit qui s'impose est celui d'un peuple abandonné et isolé, se redressant tout en hésitant à s'accomplir. Audet (2006), dans son mémoire de maîtrise, souligne la vision misérabiliste du peuple québécois que les étudiants et étudiantes de niveau collégial dévoilent dans leur mise en narration du passé.

Ainsi, au Québec, les recherches s'intéressant de près ou de loin à la mise en narration de l'histoire par les élèves se limitent à la dimension ethnique de ce contenu. Elles se contentent de recueillir les mises en narration et de les classer en fonction de l'identité ethnique déclarée par les élèves, sans interroger ces derniers à savoir comment ils se définissent ou de quelle manière eux-mêmes parlent de leur identité ethnique. Une autre recherche (Bougie, Osborne, de la Sablonnière et Taylor, 2011) en attribuant des caractéristiques humaines (tel que la disposition à développer une estime) à un groupe ethnique, étudie les liens entre le sentiment de marginalisation et le sentiment d'estime collectif³⁴ des Québécois francophones et anglophones³⁵. De plus, les auteurs n'explorent pas les aspects épistémologiques reliés à cette mémoire collective, en particulier leur conception de la discipline historique, du travail de l'historien et de l'historienne, du statut épistémologique du savoir historique ou de l'élaboration des récits. Ils n'abordent pas non plus des sujets reliés aux usages publics de l'histoire³⁶. Ces

³⁴ En anglais, respectivement *relative deprivation* et *collective esteem*.

³⁵ Cette étude, produite par des chercheurs et chercheuses en psychologie, soutient que la perception que les individus développent de la marginalisation expérimentée par leur groupe ethnique d'appartenance lors d'un événement marquant et connoté de manière négative (par exemple, l'holocauste) définit leur identité collective et influence fortement le sentiment d'estime collective.

³⁶ Élaboré par Jürgen Habermas et l'historien Nicola Gallerano, ce concept réfère à la présence de l'histoire dans les champs médiatiques (journalisme, télévision, publicité) et culturels (théâtre, littérature, cinéma), mais aussi au niveau de l'enseignement et de la mémoire. Dans l'ensemble de ces domaines, il est nécessaire que le recours à l'histoire évite les manipulations et les analogies douteuses. À priori, le recours à l'usage public de l'histoire par des auteurs, des artistes, des personnalités politiques ou des journalistes n'est pas condamnable. Cependant, il faut s'assurer « qu'elles [ces personnes] soient transparentes et honnêtes : transparentes dans la mesure où elles devraient donner lieu à une certaine

différents aspects sont pourtant nécessaires pour comprendre le fonctionnement de la narration comme outil culturel³⁷.

La principale raison pour laquelle nous ne retenons pas cette notion est sa portée euristique très limitée. En effet, la mémoire historique se contente de nous informer sur le contenu de la narration historique sans la mettre en relation avec aucune autre dimension qui pourrait apporter un éclaircissement sur ce contenu. Utilisée seule, la notion de mémoire historique ne permet pas de faire de liens avec les perceptions, les cognitions ou les représentations des individus à l'égard du présent et du futur.

De plus, le fait de considérer la mémoire histoire comme une mise en narration d'une identité (Létourneau, 2000, Létourneau et Moisan, 2004) fait en sorte que l'on ignore les enjeux politiques existant autour de cette mémoire historique. En d'autres termes, faire émerger la mémoire historique d'un individu ou d'un groupe d'individu sans faire de liens avec les débats politiques entourant l'histoire, l'historiographie et l'enseignement de l'histoire constitue une analyse se limitant au niveau micro des activités humaines. De plus, les recherches portant sur la mémoire historique n'offrent pas de possibilités aux participants et participantes de montrer qu'ils ont une analyse réflexive et/ou critique de leur propre mise en narration. Bref, l'identité exprimée par un participant ou une participante d'une recherche dont le cadre conceptuel est restreint à la mémoire historique est une identité limitée, décontextualisée et dépolitisée.

Ces quelques critiques soulignent le fait que le mémoire historique est un notion qui offre peu de possibilités de nouveaux questionnements ou de nouvelles avenues de recherche. Elle ne permet pas non plus de combler les lacunes mises en lumière dans la problématique de ce mémoire.

3.1.3 Rapport à l'histoire

La notion de rapport à l'histoire est issue d'une tradition de recherche européenne. Bien que partageant certaines caractéristiques avec la conscience historique, le rapport au savoir se distingue par son approche compréhensive et interprétative. En cela, il se

explicitation et revendiquer l'usage réfléchi qu'elles font de l'histoire, honnêtes par leur souci d'être rigoureuses et de ne pas occulter en toute conscience des aspects de l'histoire qui pourraient venir contredire la thèse à défendre » (Heimberg, 2002, 17).

³⁷ Nous faisons notamment référence aux recherches de Charland (2003), Fink (2009), Lautier (2001) et Audigier, Fink, Haerberli, Hammer et coll. (2004).

rapproche davantage du concept de rapport au savoir qui est proposé dans ce mémoire. Dans les deux cas, nous sommes dans le registre de la relation à l'histoire et du sens que les élèves y attribuent. Sa définition n'est par contre pas fixée et il n'existe aucune opérationnalisation complète du concept. Examinons d'abord les différentes manières d'étudier le rapport à l'histoire.

Pour Audigier (2000), bien que l'histoire étudiée en classe soit toujours collective, le sens que les savoirs prennent pour chacun des élèves constitue une alchimie intime où la capacité de se penser comme sujet et acteur de l'histoire est essentielle. Il s'agit de

leur capacité à construire une relation entre leur relation personnelle et l'histoire collective, les histoires collectives, plus largement leur capacité à raisonner leur présence au monde comme celle d'une personne dans une société où les relations aux autres sont constantes et infiniment multiples, où ces relations construisent leurs identités (2000, 129).

Selon Lautier (1997), les élèves peuvent avoir deux représentations de l'histoire : interne ou externe, dépendamment du rapport – privé ou non – que chacun entretient avec elle. La capacité de penser l'histoire comme un tout s'accompagne de la perception de sa propre participation à cette histoire, d'être une partie constituante du continuum liant le passé, le présent et l'avenir. Le problème serait d'ordre ontologique : posséder ou non la conscience, le sentiment d'appartenir à l'histoire, d'en être un rouage, d'y participer. Selon Lautier, « pouvoir penser l'histoire implique une capacité à se penser dans l'histoire » (1997, 57). Dans ses recherches, Lautier tente de savoir si les élèves pensent l'histoire à partir d'eux-mêmes : l'histoire est ce qui s'est passé avant d'arriver dans ce monde, avant d'exister. Cette affirmation marque le manque de décentration (se placer par rapport aux autres, plutôt que placer les autres par rapport à soi) caractérisant une relation externe à l'histoire. De plus, dans une représentation externe de l'histoire, le passé est considéré comme quelque chose d'achevé : le savoir historique est alors étranger au monde actuel (Haerberli, 2005). Elle est donc caractérisée par l'incapacité ou la difficulté d'envisager la relation personnelle à l'histoire passée ou en train de se faire, par l'absence « de familiarité avec les hommes du passé et [elle] suscite une difficulté à penser l'altérité avec des liens sociaux » (Lautier, 2001, 62).

À l'inverse, un rapport privé à l'histoire implique une relation personnalisée, intime au savoir historique : « In a personalised, intimate relation, value is given to history and the

past enables the person to better understand and appreciate the world he is living in and to develop consciousness of the fact that we can act upon it » (Haeberli, 2005, 2). Un rapport privé à l'histoire renvoie également à la conscience de la possibilité que possède l'être humain d'agir sur le monde (Fink, 2005). De plus, l'histoire est plus qu'une discipline scolaire : elle possède des fonctions d'identification et de socialisation. Il s'agit d'une condition essentielle pour reconnaître un rapport intime à l'histoire : l'individu doit être capable de penser le social. Les résultats de ces recherches montrent la complexité des différentes manières d'entrer en relation avec l'histoire.

Dans la thèse de doctorat de Lautier (1997), la majorité des élèves interrogés appréhende l'histoire de manière positive. L'histoire permet de se situer individuellement et collectivement dans le monde. L'histoire est également un moyen d'échange et de communication « qui donne des arguments, des éléments pour construire sa philosophie de la vie » (1997, 58). Dans la thèse de Charland (2003), les élèves ne réussissent pas à concevoir leur propre vie dans l'histoire et à se définir comme acteurs de l'histoire. Néanmoins, ils affirment en assez grande proportion apprécier la discipline de l'histoire, notamment afin de mieux comprendre le monde contemporain, s'y orienter et faire des choix pour le futur. Les traces palpables du passé (sources, artefacts, témoignages) suscitent un réel engouement chez les élèves.

L'enquête menée par Audigier, Fink, Haeberli, Hammer et coll. (2004) dresse un portrait dans lequel la majorité des élèves exprime un rapport externe à l'histoire, ceux-ci se répartissant en cinq profils³⁸ qui complexifient largement le rapport à l'histoire :

- *Contrainte scolaire, l'histoire subie* : le profil le plus important quantitativement (30 %) ³⁹ se caractérise par un rapport externe à l'histoire et par des scores très faibles en ce qui concerne l'apport personnel ou collectif de l'histoire. L'histoire constitue pour ces élèves une contrainte scolaire : il s'agit d'un contenu à apprendre et il est exclusivement appréhendé comme produit scolaire.

³⁸ Dans cette recherche, Audigier, Fink, Haeberli, Hammer et coll. (2004) ont entrepris de construire des catégories empiriques reflétant différents types de rapports à l'histoire à partir d'un questionnaire fermé. Ils ont déterminé des profils d'élèves « en intégrant la conception qu'ils se font de l'histoire, leur rapport au savoir historique, l'apport personnel que peut avoir l'enseignement de l'histoire, la fonction sociale ou collective qu'on peut lui reconnaître, ainsi que l'appréciation subjective tant de l'histoire comme matière scolaire que comme connaissance en général » (2004, 22).

³⁹ Les pourcentages sont non cumulatifs et représentent la distribution de l'échantillon en fonction des cinq types de rapport à l'histoire.

- *Rapport chaud et enthousiaste* : deuxième profil en termes de poids statistique (28 %), ces élèves sont à l'opposé des premiers. Ils expriment un rapport très intime avec l'histoire et reconnaissent le savoir historique comme un outil intellectuel. Ils présentent également une ouverture vers une conscience citoyenne et un statut d'acteur de l'individu dans le monde social.

- *Plaisir intellectuel/passion froide* : le troisième groupe en importance (17 %) témoigne un rapport manifestement externe à l'histoire. Cependant, ces élèves expriment un apport personnel important de l'histoire : mieux comprendre les événements contemporains et la société actuelle. De plus, ces élèves ont obtenu le score maximal en ce qui concerne la conception constructiviste de la nature du savoir historique. La discipline en soi est appréciée et n'est pas considérée exclusivement comme une matière scolaire.

- *Élèves sans histoires* : ce profil d'élève (13 %) partage avec le premier profil plusieurs caractéristiques : un rapport externe à l'histoire et une quasi-absence d'apport personnel de l'histoire. Cependant, ces élèves expriment un intérêt marqué pour leurs cours d'histoire, bien qu'ils soient considérés exclusivement comme une matière scolaire. De plus, ces élèves ont une conception réaliste de l'histoire. Bref, l'histoire ne leur amène peu ou rien au plan personnel ou au-delà de l'institution scolaire, mais elle est source de plaisir et de découverte.

- *Rapport contrarié* : ce profil est le moins présent (12 %) et est caractérisé par une forte tension au niveau du rapport à l'histoire. Les élèves de ce profil présentent un rapport intime à l'histoire et une conception constructiviste de l'histoire, mais démontrent un désintérêt pour l'histoire en tant que discipline scolaire. Plutôt curieux et intéressés par l'histoire comme mode de connaissance du monde tant actuel que passé, ces élèves auraient tendance à « subir un désenchantement par rapport à l'autre histoire, la branche scolaire qui sous cette forme est perçue comme une matière comme une autre ne procurant peu ou pas de plaisir et pour laquelle on n'a guère d'affinités particulières » (Audigier, Fink, Haerberli, Hammer et coll., 2004, 28).

L'intérêt, pour notre propos, de la recherche d'Audigier, Fink, Haerberli, Hammer et coll. réside dans l'intention des chercheurs d'intégrer plusieurs dimensions afin d'en

inférer des relations. Néanmoins, l'absence de concepts intégrateurs permettant de structurer la construction de profils provoque une certaine confusion entre les profils dégagés. À cet égard, la notion de rapport au savoir apparaît plus appropriée pour combler cette limite. En effet, les chercheurs qui ont développé la notion de rapport au savoir l'ont également enveloppée d'une sociologie du sujet et de points d'ancrage théoriques. Le rapport au savoir bénéficie donc d'une réflexion théorique en psychanalyse, en sociologie et en didactique qui permet d'une part de le conceptualiser en intégrant plusieurs dimensions et de le situer dans un contexte sociologique et institutionnel.

Le rapport à l'histoire présente d'autres limites qui justifient le rejet de cette notion. D'abord, la recension des écrits effectuée révèle une absence de définition opérationnelle qui faciliterait l'étude empirique du rapport à l'histoire. Cette absence de définition opérationnelle et de discussion théorique sur cette notion est, selon toute apparence, reliée au fait qu'elle est utilisée par un nombre restreint de chercheurs, la plupart étant issus de *l'Équipe de didactique de l'histoire et de la citoyenneté* de l'Université de Genève. Ainsi, à l'exception de Charland (2003), cette notion est limitée au contexte européen francophone. De plus, les auteurs ne s'arrêtent pas à distinguer clairement le rapport à l'histoire de la conscience historique, ce qui provoque une certaine confusion.

3.2 Rapport au savoir

Nous définirons d'abord la notion de rapport au savoir et nous en présenterons les points d'ancrage théoriques communs aux différentes disciplines ayant participé à son développement : la psychanalyse, la sociologie et les didactiques. Puis, nous exposerons les différentes dimensions du rapport au savoir proposées par Charlot et son équipe. Nous discuterons enfin des raisons pour lesquelles nous jugeons opportun et pertinent d'introduire cette notion en didactique de l'histoire.

3.2.1 Origine et définition

Plusieurs disciplines se sont appropriées l'expression « rapport au savoir ». La psychanalyse a étudié ce qui relève du plaisir ou de la souffrance de chacun dans sa relation avec le savoir (Beillerot, 1989), la sociologie s'est intéressée aux sujets dans la

mesure où ceux-ci sont confrontés à la nécessité d'apprendre et à la présence dans le monde de « savoirs » (Charlot, 1997) et les didactiques, s'appropriant depuis peu cette notion, s'y réfèrent en tant que relation existant entre un sujet et un objet de savoir en particulier (Therriault, 2008).

3.2.1.1 Perspective psychanalytique

En psychanalyse, la notion de rapport au savoir permet d'explorer et de comprendre les fantasmes sous-jacents à tout discours relatif au savoir. Beillerot propose la définition suivante : « Processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social » (Beillerot, 2000, 51). Les recherches ayant comme concept central le rapport au savoir tentent de « [d]émonter et remonter les chaînes du temps qui permettent de saisir ce qui peut faire sens pour un sujet dans ses engagements et ses investissements de savoir » (Beillerot, 1996, 149). Les chercheurs se posent alors la question suivante : comment faire basculer le rapport au savoir de son lieu d'origine à un autre champ, celui de l'éducation?

Dans la prochaine sous-section, nous présenterons les fondements théoriques de l'approche sociologique tels que développés par Charlot et son équipe de recherche. Les deux approches ont en commun de faire du sujet l'objet central de leurs questionnements. Néanmoins, dans la perspective sociologique, il s'agit d'un sujet social (Therriault, 2008).

3.2.1.2 Perspective sociologique

Élaborée en opposition aux explications de l'échec scolaire par la reproduction, l'origine sociale ou le handicap socioculturel⁴⁰, la notion de rapport au savoir

⁴⁰ Charlot, Bautier et Rochex (1999) ont travaillé sur l'échec scolaire des enfants de familles populaires en zones d'éducation prioritaires, zones dans lesquelles la population est jeune, populaire, souvent d'origine étrangère et confrontée au chômage et à de multiples difficultés économiques et sociales. La phase exploratoire entamée en 1988 permet de recueillir des textes écrits par les élèves en réponse à la demande de produire un bilan des savoirs, c'est-à-dire un bilan de ce que les élèves jugeaient avoir appris d'important lors de leur parcours scolaire. L'objet de leur recherche portait sur le rôle de l'école, des disciplines enseignées dans la construction du rapport au savoir des élèves. Ils se sont donc intéressés aux relations entre le savoir « global » ou « général » d'une discipline et celui local d'une tâche scolaire donnée ou de la construction de la discipline par les pratiques d'enseignement. À partir des résultats obtenus, les chercheurs ont modélisé des constellations d'élèves en difficulté et de bons élèves. Elles représentent des conduites observables, mais permettent de faire des hypothèses sur les processus à l'œuvre dans l'école et possiblement producteurs de réussite et d'échec scolaire.

développée en sociologie étudie le sujet confronté à la nécessité d'apprendre à tous les moments de sa vie (Maury et Caillot, 2003). Il en fait donc, plus largement, un « rapport à l'apprendre » (Charlot, 1997). Le rapport au savoir devient une relation de sens (et donc de valeur) entre un individu (ou groupe) et les processus ou produits de savoir (Kalali, 2007). Rochex en donne la définition suivante : « ce qui serait de l'ordre d'une disposition, d'un mode de relation, relativement stable, que le sujet entretient avec le savoir, et qui est le produit d'une histoire tout à la fois personnelle et sociale » (2004, 102). Il est à la fois relation de sens et relation de valeur : « ce qui s'exprime dans le rapport au savoir (et à l'école), c'est l'identité même de l'individu, constellation de repères, de pratiques, de mobiles et de buts engagés dans le temps et prenant forme réflexive dans une image de soi » (Charlot, Bautier et Rochex, 1999, 30). Le rapport au savoir est souvent en rapport à davantage que du savoir : nos projets d'avenir, nos aspirations et notre horizon d'attente. Il est donc également rapport au monde : au départ se trouve un enfant inachevé qui entre dans un monde de connaissances déjà structuré. L'être humain est rapport au monde comme ensemble de significations, comme espace d'activités, et il s'inscrit dans le temps. Le rapport au savoir est donc rapport à des systèmes symboliques, notamment le langage. Il est aussi un horizon d'activité, c'est-à-dire que le rapport au savoir implique une activité de la part du sujet. Analyser un rapport au savoir c'est analyser un rapport symbolique, actif et temporel. Cette analyse porte sur un sujet singulier inscrit dans un espace social (Charlot, 1997).

Cette interprétation renvoie à une certaine conception du sujet lui-même : l'individu ne se définit pas seulement par sa position sociale ou celle de ses parents : il a une histoire, vit des expériences, interprète et fait sens du monde, de lui-même et des autres (Charlot, 2003). Il est en quête continue de sens sur lui-même devant la nécessité de se définir et d'agir dans un monde d'interactions sociales (Lebrun et Lenoir, 2001). Le rapport au savoir amène également une lecture en positif des processus scolaires. La lecture en positif, c'est prêter attention à ce que les gens font, réussissent, ont et sont. C'est expliquer les réalités scolaires à partir de ce que l'élève a fait, de ce qui lui est arrivé, de ce qu'il a pensé et non pas seulement à partir de ce qu'il n'a pas fait, de ce qui ne lui est pas arrivé, de ce qu'il n'a pas pensé. Avoir une lecture en positif, c'est voir en l'être humain dominé un sujet qui interprète le monde, résiste à la domination, affirme ses désirs et ses intérêts. (Charlot, 1997).

La diversité des approches de la notion de rapport au savoir peut être interprétée comme une faiblesse. En réponse à cette critique, Charlot (2001) précise que le rapport au savoir doit être conçu comme une certaine façon de poser des questions. Il s'agit d'un ensemble de modes d'interprétation, de méthodes qui se diversifient en fonction des disciplines qui les utilisent. De plus, il existerait des points d'ancrage dont une recherche qui a pour notion centrale le rapport au savoir pourra s'inspirer :

- D'abord, la mobilisation du sujet est centrale à toutes les disciplines. Pour quelles raisons le sujet se mobilise-t-il ? Quel désir soutient cette mobilisation ? On doit tenter de comprendre comment s'opère la connexion entre un sujet et le savoir ou, de manière générale, ce qui soutient l'entrée dans l'activité d'apprendre ou de mobiliser ce qui fut appris.
- Ensuite, une approche en termes de rapport au savoir refuse de séparer le sujet-désir et le sujet social, la construction du sujet et sa socialisation. En didactique, « elle implique que l'on ne considère pas le sujet de l'apprentissage (le Je épistémique) comme immédiatement donné, mais comme une certaine posture d'un sujet également engagé dans des relations de désir, dans des rapports sociaux et institutionnels » (Charlot, 2001, 12).
- Le rapport au savoir pose une dialectique entre intériorité et extériorité : apprendre, c'est intérioriser ce qui est appris, le faire sien. Apprendre signifie également s'approprier un savoir, une pratique, une forme de relation aux autres et à soi-même. Ce qui est retenu, c'est la connexion entre le sujet et le savoir. La personne qui apprend s'approprie une partie du patrimoine humain, qui se décline sous plusieurs formes : des idées, des concepts, des pratiques quotidiennes et des formes d'interactions. Le rapport au monde, à soi-même et aux autres qui se développe en s'appropriant telle ou telle forme du patrimoine est distinct pour chacune d'entre elles.
- Enfin, la problématique du rapport au savoir ainsi définie prescrit une certaine méthodologie qui visera à identifier des processus et des relations, puis à les construire en constellations et non pas à catégoriser des individus.

3.2.1.3 Perspective didactique

En didactique, le rapport au savoir réfère grossièrement à la relation qu'entretient un sujet avec un ou des savoirs disciplinaires (Therriault, 2008). Certains didacticiens et didacticiennes teintent leur utilisation de la notion de rapport au savoir par des références à l'anthropologie ou la sociologie, considérant qu'il n'y a pas lieu de faire le choix d'une discipline pour utiliser cette notion. Il s'agirait plutôt d'explicitier les points d'ancrage de chacune de ces conceptions afin de réaliser certains choix théoriques. Il en ressort une perspective particulière qui permet de combiner les différentes approches du rapport au savoir. La référence explicite aux objets de savoirs disciplinaires permet toutefois de distinguer les recherches ancrées dans la didactique, alors que les approches psychanalytiques et sociologiques se concentrent sur l'étude du sujet (Caillot, 2001).

Chevallard est le représentant de l'approche anthropodidactique de la notion de rapport au savoir. Selon cet auteur, il existerait un rapport personnel ainsi qu'un rapport institutionnel au savoir. Les institutions, telles que la classe, imposeraient à leurs sujets – les professeurs et les élèves – des manières de faire et de penser propres (Chevallard, 2003). S'approprier un objet de savoir, pour un sujet, consisterait à rendre conforme son rapport personnel au rapport institutionnel en lien avec un objet de savoir spécifique (Mairone, 2007).

D'autres chercheurs privilégient la référence à l'approche sociologique de Charlot. Ils intègrent donc les trois dimensions du rapport au savoir à leur analyse didactique. C'est le cas de Lebrun et Lenoir (2001) et de Therriault (2008), dans le cadre de leurs recherches sur les postures épistémologiques de futurs enseignants et de futures enseignantes. La conception du rapport au savoir de Charlot, qui le considère plus largement comme un rapport au monde, à soi et à l'autre, amènerait les didacticiens et didacticiennes à reformuler leur manière d'appréhender la didactique, de même que les différentes composantes du triangle didactique (composée des trois pôles : savoir, de l'élève et de l'enseignant) (Therriault, 2008). Cette relation, envisagée tel un rapport au savoir, nous amène à considérer le savoir comme un objet de médiation entre l'élève et le monde (Jonnaert, 2001). Cette relation s'inscrit dans des institutions dans lesquelles circulent différents rapports au savoir, dans un cadre largement plus vaste que le triangle didactique.

L'élaboration théorique de la notion de rapport au savoir dans le domaine de la didactique en est encore à ses débuts. Des recherches, notamment celles de Therriault, contribuent à son développement dans une perspective didactique. Notre recherche tente de participer – humblement – à ce développement. La prochaine section nous permettra de présenter l'opérationnalisation de la notion de rapport au savoir développée par Therriault, qui s'est inspirée des recherches de Charlot et de son équipe.

3.2.2 Opérationnalisation de la notion de rapport au savoir

La conception du rapport au savoir formulée par Charlot comporte trois dimensions : épistémique, identitaire et sociale. La dimension épistémique (rapport au monde) concerne l'appropriation d'un objet, le savoir, consigné dans des objets empiriques (les livres, les manuels ou les programmes scolaires) et lié à des savoirs de référence. Comme il fut mentionné, la notion de rapport au savoir est empruntée par plusieurs disciplines, emprunts qui augmentent la diversité des interprétations du concept. La dimension épistémique du rapport au savoir présente elle-même plus d'une acceptation. D'une part, elle peut se référer à l'appropriation d'un objet de savoir virtuel codifié dans un objet empirique (manuel, curriculum) ou abrité dans des lieux (école, médias) (Charlot, 1997). Selon Charlot, apprendre signifie entrer en possession de contenus intellectuels qui peuvent être nommés : le théorème de Pythagore ou la guerre civile espagnole. Ce rapport épistémique est donc un rapport à un objet-savoir. Lorsqu'un auteur utilise la forme plurielle des rapports que peut entretenir un élève à des savoirs X ou Y, il fait référence à cette conception de la dimension épistémique. Cette conception de l'apprendre suggère par contre une vision finie et complète des savoirs. Dans la problématique, nous avons au contraire présenté le savoir historique comme un outil culturel qui peut se présenter sous différentes formes et que les élèves s'approprient et intègrent à leur bagage. Cet outil est soumis aux pressions de la doxa et ne peut donc pas être réduit à un objet passif que l'on s'approprie ou non.

Celle-ci peut aussi se référer au rapport à l'apprendre et donc au passage de la non-maitrise à la maitrise d'une activité. Cette acceptation renvoie plus largement à toute relation entretenue avec l'apprentissage et le savoir en tant que processus de connaissance. Dans notre cas, il s'agira plus particulièrement de « l'apprendre en histoire au secondaire ».

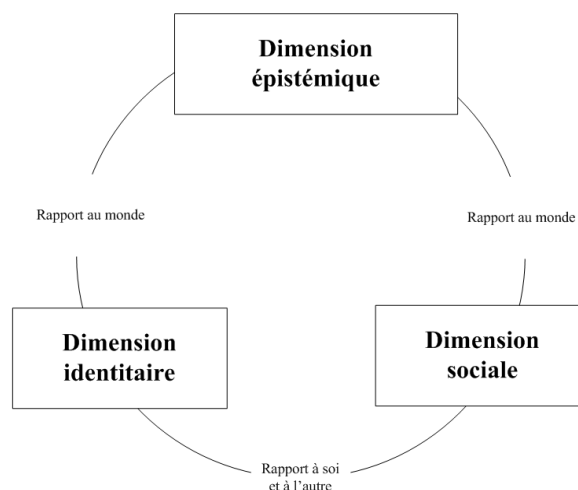
En général, les chercheurs s'intéressent à l'une ou à l'autre de ces acceptations. Néanmoins, dans le cadre de ce mémoire, il apparaît pertinent d'étudier ces deux formes de dimension épistémique. En effet, en examinant les recherches de Charland (2003), Fink, 2009 et de Barton (2001, 2005) il est possible de penser que les rapports qu'un élève entretient envers un objet de savoir historique particulier sont influencés par la conception qu'il a de l'histoire en tant que matière scolaire et par la conception de l'apprentissage de l'histoire.

La dimension identitaire (rapport à soi) désigne l'histoire du sujet, ses attentes, ses représentations, ses pratiques ainsi que les rapports qu'il entretient avec les autres. Elle se réfère également à la relation de sens qui se développe entre le sujet et le savoir.

La dimension sociale (rapport aux autres) est partie intégrante de la dimension identitaire et vice-versa. L'analyse de la dimension sociale doit donc se faire à travers les rapports au monde et à soi observés (Therriault, 2008). La figure 1 représente les différentes dimensions du rapport au savoir :

Figure 1

Rapport au savoir



Selon cette approche, étudier le rapport au savoir implique de chercher et de décrire les relations entre chacune des dimensions. Celles-ci doivent donc être étudiées comme un tout dont les parties entretiennent des relations entre elles.

3.2.3 Justification de l'utilisation de la notion de rapport au savoir

La dernière section de ce chapitre nous permettra de compléter le processus argumentatif essentiel à une recherche théorique. Nous présenterons donc les raisons justifiant l'utilisation de la notion de rapport au savoir pour explorer les liens entre l'apprentissage de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté.

Puisque le rapport au savoir est davantage une manière de questionner qu'un concept explicatif ou analytique, sa pertinence pour la didactique de l'histoire réside principalement dans les nouvelles perspectives de recherche qu'il introduit.

Cette perspective est caractérisée par une sociologie du sujet qui comprend l'élève comme un acteur social cherchant à donner du sens à sa relation au monde, à soi-même et à l'autre. Une recherche s'appuyant sur la notion de rapport au savoir s'intéressera donc à des dimensions qui débordent du triangle didactique en étudiant : 1) la singularité, les expériences et l'histoire des individus; 2) leur position et le sens qu'ils confèrent à leur positions sociales et scolaires; 3) leur activité effective, leurs pratiques. Plus particulièrement en ce qui concerne l'éducation à la citoyenneté, étudier le sens que les élèves accordent à leur rôle de citoyens ainsi qu'à leur position sociale et les placer en relation avec le sens qu'ils accordent à l'histoire et son apprentissage est, à notre connaissance, une posture de recherche encore inexplorée. Cette avenue de recherche permet de replacer le sujet dans des rapports sociaux et dans un réseau de rapports symboliques, actifs et temporels.

Aussi, l'intérêt du rapport au savoir est de (re)questionner la relation établie par le concept de conscience historique entre l'interprétation de l'histoire, la compréhension du présent et les perspectives d'avenir. Une approche du rapport au savoir des élèves amènera le chercheur à s'interroger sur les différences dans la construction du sens attribué à l'histoire par les élèves, ce qui induira des différences dans la mobilisation de ce sens dans leur interprétation du présent, de leur position sociale, de leur activité, de leurs perspectives d'avenir et de leurs désirs.

Le rapport au savoir permet également de penser les savoirs historiques et disciplinaires et les savoirs mobilisés dans les formes d'actions citoyennes ou politiques en termes de figures de l'apprendre. Une « figure de l'apprendre » correspond à une forme de rapport au monde, aux autres et à soi en se plaçant du point de vue de ce qui est appris (Charlot, 1997). La personne qui apprend s'approprie une partie du patrimoine humain, qui se décline sous plusieurs formes : des idées, des concepts, des pratiques (quotidiennes ou savantes), des formes d'interactions.

Cela veut dire que s'interroger sur la transmission d'un savoir implique que l'on s'interroge aussi sur la posture que suppose l'appropriation de ce savoir, sur l'entrée dans certaines formes de rapport au monde, aux autres et à soi-même. Ce qui conduit souvent à s'interroger également sur les relations entre cette posture et d'autres que le sujet assume dans d'autres circonstances (face à d'autres formes de l'apprendre, dans d'autres institutions...). En effet, entre les diverses figures de l'apprendre peuvent exister des relations d'étayage, mais aussi de tension, de contradiction, de concurrence – ce ne sont pas les mêmes « apprendre » ni les mêmes postures qui permettent d'être un bon élève et d'être un leader dans une cité de banlieue (Charlot, 2001, 14)

Selon Charlot, ce qui permet de comprendre les comportements des individus, c'est l'étude des relations qui se sont développées entre leurs diverses formes de rapports aux savoirs (et de « figures de l'apprendre »). Nous reviendrons sur la question des figures de l'apprendre lorsque nous discuterons des nouveaux questionnements que suscite la notion de rapport au savoir en didactique de l'histoire.

La notion de rapport au savoir implique une considération pour la singularité du sujet. Ce sujet s'inscrit par contre dans des rapports sociaux et institutionnels. Cette posture de recherche est celle qui admet la plus grande cohérence avec la conception de l'enseignement de l'histoire mise de l'avant dans cette recherche.

Dans la problématique, nous insistions sur le fait que l'on souhaite, en vertu du programme de formation, amener les élèves à comprendre que les actions humaines ne sont pas programmées par une causalité prédéterminée et qu'elles peuvent être le résultat de choix libres et raisonnés, sans pour autant évacuer l'existence de contingences et de contraintes qui peuvent limiter ce libre arbitre. Un tel discours, selon Lefrançois, Éthier et Demers (2011), reconnaît le pouvoir de l'agentivité humaine. En ce sens, la notion de rapport au savoir apparaît comme la posture qui permet la plus

grande cohérence avec les affirmations sur l'enseignement de l'histoire défendues au début de ce mémoire.

Dans la présentation des limites du concept de conscience historique, nous avons mentionné l'influence différée et médiatisée des structures sociales sur les individus ainsi que la co-construction agent-structure. Cette posture se veut une critique de la théorie de l'*habitus* développée par Bourdieu selon laquelle les individus agissent en fonction de dispositions psychiques qui sont structurées socialement (des principes de perception et de mise en ordre du monde) : leur *habitus*. Cela n'empêche pas les agents de connaître leurs déterminations et de tenter de les surmonter. C'est précisément cette notion d'*habitus*

qui restitue à l'agent un pouvoir générateur et unificateur, constructeur et classificateur, tout en rappelant que cette capacité de construire la réalité sociale, elle-même socialement construite, n'est pas celle d'un sujet transcendantal, mais celle d'un corps socialisé, investissant dans la pratique des principes organisateurs socialement construits et acquis au cours d'une expérience sociale située et datée (Bourdieu, 1997, 164).

Pour Charlot (1997),

[l]a sociologie de Bourdieu n'est pas inutile pour comprendre le rapport au savoir des élèves, car le sujet occupe une position dans l'espace social. Mais elle est insuffisante. Alors que le sujet fait sens du monde, chez Bourdieu le sens n'est que l'intériorisation de relations entre positions, sous forme d'*habitus*. Alors que le sujet a une activité sur et dans le monde, chez Bourdieu l'activité est réduite au sens pratique, qui permet d'actualiser des rapports de position (1997, 41).

Pour résumer, ce que Charlot juge, à tort ou à raison, insuffisant dans l'approche de Bourdieu est la place qui est accordée à la subjectivité des sujets. Subjectivité qui doit être prise en considération dans l'étude des expériences scolaires.

Charlot (2001) précise son interprétation de cette question en posant les fondements anthropologiques du rapport au savoir : l'être humain naît inachevé. Il se transforme en sujet humain par l'apprentissage, par appropriation de l'humain déjà présent. Ce processus est semblable à l'appropriation, chez Vygotsky, des outils culturels déjà

présents, tel que mentionné précédemment dans la section 1.2. L'éducation est donc un mouvement d'humanisation, de subjectivation et de socialisation. Ce mouvement implique une activité du sujet apprenant et une activité des adultes qui agissent à titre de médiateurs entre le monde et le sujet. Cette activité ne se déploie pas par des individus isolés : « C'est une activité sociale, celle d'individus appartenant à des groupes, à des collectivités humaines structurées par des rapports sociaux (c'est-à-dire des formes de divisions du travail, par des institutions, des organisations...) » (Charlot, 1997, 20). L'influence de cet environnement s'exerce à travers des sens personnels, par l'interprétation que chacun se fait à partir des significations sociales et de ses conditions d'existence. « L'environnement, pour l'individu, est *monde*, horizon de significations vitales et sociales, lieu de sens » (Charlot, Bautier et Rochex, 1999, 17). Ainsi, l'influence des structures sociales n'agit pas d'un être actif à un être passif : elle est créée à la fois par celui qui influence et par celui qui est influencé. Elle s'exercera de manière différée d'un individu à un autre et s'exprimera en termes de relation, et non d'action imposée.

3.2.4 Limites de la notion de rapport au savoir

Chacune des perspectives mentionnées ci-dessus ont contribué à construire et à faire connaître la notion de rapport au savoir. Néanmoins, bien qu'il existe une base commune, la souplesse inhérente à la notion jumelée à cette récupération par diverses disciplines posent un certain danger quant à sa dilution. En effet, les débats entre les équipes de l'IREF (perspective psychanalytique) et d'ESCOL (perspective sociologique) ne semblent pas donner lieu à des rapprochements. Les deux traditions restent plutôt campées sur leurs positions, notamment en ce qui concerne la place du sujet dans la définition de la notion (Kalali, 2007). De plus, cette dilution et l'absence d'opérationnalisation qui en découle rendent difficile le transfert de cette notion en contexte empirique (Beaucher, Beaucher et Moreau, 2013). L'essentiel travail d'opérationnalisation est en cours, mais présente lui-même des obstacles et des difficultés en raison de l'ancrage disciplinaire inhérent au rapport au savoir et en raison de la place occupée par le sujet étudié dans le champ éducatif, qui varie en fonction du statut du sujet (Samson et Malherbe, 2013).

La souplesse de la notion de rapport au savoir constitue également un avantage, puisqu'il permet d'obtenir un champ d'interprétation très large. La notion de rapport peut donc, à priori, être utilisée pour étudier des objets très variés.

3.3 Résumé du chapitre

Ce chapitre nous a permis de faire un examen critique des concepts et des cadres de références disponibles en didactique de l'histoire. À priori, le concept de conscience historique peut être approprié pour étudier les relations existant entre la conception de l'histoire développée par les élèves, leur conception de l'agentivité humaine dans l'histoire et leur sentiment d'être des acteurs politiques effectifs. En effet, la conscience historique peut être définie comme l'utilisation du passé pour penser le présent et envisager l'avenir. Néanmoins, ce concept évacue d'autres formes de raisonnements utilisés par les individus pour faire sens de leur relation au monde, aux autres et à soi. De plus, il encourage la lecture en négatif qui rend difficile la compréhension de l'interprétation que les élèves font de leur propre situation sociale et scolaire. La notion de mémoire historique offre une portée euristique très limitée, tandis que la notion de rapport à l'histoire est théoriquement peu développée, ce qui amène une certaine confusion à l'égard des possibilités qu'elle présente. La notion de rapport au savoir présente le potentiel de combler ces diverses limites. Il s'agit avant tout d'une posture de recherche, d'une manière de s'interroger sur une réalité sociale qui considère l'individu dans sa singularité et son inscription dans un monde social. Cet individu est confronté tout au long de sa vie à de nouveaux savoirs et donc à la nécessité d'apprendre. Il fait sens de ces savoirs et de l'acte d'apprendre, dans une relation au monde, à soi et aux autres. La notion de rapport au savoir bénéficie d'un développement théorique en psychanalyse, en sociologie et en didactique qui permet d'enrichir la réflexion du chercheur.

Dans le chapitre suivant, nous présenterons le modèle élaboré pour étudier les formes de rapports aux savoirs historiques (et d'éducation à la citoyenneté) développées par les élèves ainsi que les relations qu'elles entretiennent entre elles.

CHAPITRE 4: CONSTRUCTION DU MODÈLE THÉORIQUE

Ce chapitre vise à élaborer un modèle théorique pour étudier le rapport aux savoirs historiques et ceux relevant de l'éducation à la citoyenneté. Dans les chapitres précédents, nous avons présenté la problématique qui motivait cette recherche : explorer les liens existant entre les apprentissages effectués en histoire et ceux en éducation à la citoyenneté. Plus précisément, il apparaît pertinent de se pencher sur la manière dont les élèves mobilisent le récit de leur communauté ainsi que leur représentation de l'action humaine dans l'histoire pour faire sens de leur relation au monde, à soi et aux autres. La présence d'outils culturels et de modèles de schéma narratif dans le discours des élèves fait également partie des thèmes abordés par notre sujet de recherche.

Notre recension des écrits a révélé une absence de cadre conceptuel adéquat pour étudier cette question. Nous avons donc entrepris une recherche théorique afin de développer ce cadre conceptuel. Nous avons tout d'abord présenté les concepts et notions existant déjà en didactique de l'histoire et nous avons exposé les raisons qui nous ont amenées à les rejeter. Ce dernier chapitre fera l'objet de la deuxième partie d'une recherche théorique : après avoir argumenté sur l'absence d'énoncés théoriques adéquats pour le sujet de recherche choisi, nous développerons notre propre modèle théorique à partir de la notion qui s'est avérée la plus pertinente, soit le rapport au savoir.

Ce chapitre sera construit comme suit : nous présenterons d'abord une prémisse essentielle à la construction du modèle théorique, soit de considérer l'histoire et l'éducation à la citoyenneté comme deux figures de l'apprendre distinctes. Nous développerons ensuite chacune des dimensions (épistémique, identitaire et sociale) du rapport aux savoirs historiques et du rapport aux savoirs relevant de l'éducation à la citoyenneté.

Nous rappelons que cette recherche se réclame d'une approche inférentielle : elle vise donc à importer des éléments théoriques d'un domaine à un autre. Pour ce faire, il est possible d'étudier les présupposés, implications et conséquences de la théorie et de ses opérationnalisations dans la discipline d'origine afin d'inférer des présupposés,

implications et conséquences dans le domaine d'accueil de la théorie. C'est la méthode que nous avons choisie, étant donné la richesse du développement théorique de la notion de rapport au savoir en sociologie, en psychanalyse et en anthropologie. Tout au long de la présentation des dimensions épistémique, identitaire et sociale, nous discuterons des présupposés et des implications inférées du domaine d'origine de la notion de rapport au savoir.

4.1 L'histoire et l'éducation à la citoyenneté : deux figures de l'apprendre distinctes

Selon Charlot, les rapports au monde, à soi et à l'autre que suppose l'appropriation de différentes formes du patrimoine humain ne sont pas les mêmes. Ils sont soutenus par des postures et des figures de l'apprendre variées. Lorsque le rapport au monde, à soi et aux autres est envisagé du point de vue du sujet, il est question de postures de l'apprendre. Lorsque l'on se place plutôt du point de vue de ce qu'il s'agit d'apprendre et de l'activité à mettre en œuvre, il est question de figures de l'apprendre.

Les apprentissages relevant de l'histoire et ceux relevant de l'éducation à la citoyenneté sont distincts. Ils font l'objet, dans le programme de formation, de compétences différenciées. En histoire, les élèves sont amenés à développer une pensée historique critique, à l'aide de la méthode, de l'attitude et du langage de l'historien. En éducation à la citoyenneté, on cherche à amener les élèves à développer certaines compétences (la délibération rationnelle, l'analyse de réalités sociales actuelles, l'habileté à agir sur celles-ci), mais également une attitude caractérisée par le sentiment d'être un acteur politique pouvant faire preuve d'efficacité et par le sentiment que les institutions politiques peuvent fournir des opportunités de participation sociale⁴¹.

Bien qu'il s'agisse de deux figures de l'apprendre distinctes, l'histoire et l'éducation à la citoyenneté entretiennent des liens étroits. Les recherches de Monte-Sano (2006) sur les liens entre le raisonnement historique et la capacité à argumenter, de Kohlmeier (2005) sur l'impact sur les élèves de l'apprentissage de la méthode historique et du raisonnement historique, de Mosborg (2004) sur la mobilisation de connaissances historiques lors de la lecture de quotidiens, de Barton et Levstik (2004) sur les

⁴¹ Nous ne faisons pas ici le procès des institutions politiques. Nous voulons souligner que la perception qu'une personne entretient à l'égard des institutions politiques influencera sa participation politique. À ce sujet, voir Westheimer et Kahne (2004, 2006).

implications de l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire sur la formation du citoyen et de Déry (2008) sur le transfert des apprentissages en histoire montrent les possibilités réelles de faire en sorte que la formation en histoire participe à l'autonomisation politique de l'élève⁴². L'histoire, par la méthode critique qu'elle propose, est à même d'amener les élèves à adhérer de manière consciente à la démocratie et à développer des habiletés nécessaires à la vie démocratique (Martineau et Laville, 1998 ; Martineau, 1991). Selon Freire (2007(1974)), l'éducation ainsi envisagée dans une perspective de conscientisation permet de passer d'une conscience naïve à une conscience critique. Ce type de conscience est caractérisé par une capacité d'aller au fond des choses dans l'interprétation des problèmes, par une ouverture à l'innovation, au questionnement et à la remise en question et par un rejet des positions passives.

Sans remettre en question ces affirmations, notre intention est plutôt de considérer que les savoirs, les compétences et les attitudes nécessaires pour « faire de l'histoire scolaire » et pour « agir à titre de citoyen critique » ne sont pas nécessairement les mêmes. Certaines compétences sont communes (analyser une réalité sociale), mais d'autres sont spécifiques à l'un ou à l'autre (organiser une manifestation).

Les lieux d'application de ces figures peuvent également être distincts. Les élèves peuvent attribuer plusieurs lieux d'application à cette histoire scolaire : l'histoire peut n'être qu'une matière supplémentaire. Son lieu d'application est alors circonscrit à l'école. L'histoire peut au contraire être considérée comme un outil intellectuel. Il sera alors peut-être utilisé dans des lieux de vie et de participation sociale. L'histoire peut également être considérée comme un intérêt intellectuel et peut-être même comme une carrière. Le lieu d'application sera alors l'institution universitaire et, plus tard, le lieu de travail. Les savoirs relevant de l'éducation à la citoyenneté peuvent également se déployer dans plusieurs lieux : la délibération peut être utilisée en milieu familial, professionnel ou en contexte de participation citoyenne. Il est des lieux que les élèves puissent considérer plus pertinents que d'autres pour mettre en œuvre telle ou telle

⁴² Néanmoins, tel que le souligne Barton et Levstik (2004), utiliser des composantes de l'enquête historique sans nécessairement placer les élèves devant une difficulté ou un doute à surmonter constitue un exercice futile. Dalongeville (2001) abonde dans le même sens en soulignant l'impasse devant laquelle nous place un enseignement qui ne tiendrait pas compte des représentations-obstacles des élèves. De plus, il n'est pas acquis que ces habiletés seront transférées dans un contexte extra-scolaire. Comme le souligne Déry (2008) bien que le transfert d'un « mode de pensée d'inspiration historique » soit possible, ce phénomène reste plutôt rare. Il est encore plus rare qu'il se produise de manière autonome chez les élèves.

figure de l'apprendre. L'école n'est d'ailleurs pas la seule institution qui permet d'apprendre l'histoire : les musées, les universités populaires et l'apprentissage autodidacte sont autant de moyens qui participent à partager le savoir historique.

Enfin, les pratiques sociales de références sont également différentes. Une pratique sociale de référence renvoie aux « pratiques réelles d'un "groupe" *social*⁴³ identifié, qui peut servir de *référence* pour la conception ou l'analyse d'activités scolaires » (Reuter, Cohen-Azra, Daunej, Delcambre et Lahanier-Reuter, 2007). L'éducation à la citoyenneté fait l'objet d'un débat virulent sur les contenus d'enseignement, mais également sur les pratiques pouvant servir de référence pour enseigner la citoyenneté.

La construction d'un citoyen idéal comme réponse aux défis actuels constitue en effet une tendance chez les chercheurs s'intéressant à l'éducation à la citoyenneté ou à l'enseignement de l'histoire au secondaire, chacun proposant son idéal type. Nous avons présenté, dans le premier chapitre, les différentes conceptions de la citoyenneté qu'il est possible de rencontrer dans les programmes d'éducation à la citoyenneté : le citoyen responsable, le citoyen engagé et le citoyen orienté vers la justice (Westheimer et Kahne, 2004). Les pratiques sociales de référence peuvent être disputées en fonction de ce qui est identifié comme forme de participation politique légitime ou non. À ce sujet, Éthier et Lefrançois (2012) affirment que la taxonomie de Westheimer et Kahne évacue le citoyen révolutionnaire, celui qui souhaite un renversement ou un changement radical des structures économiques et politiques. Osborne (2005) soutient quant à lui qu'un « bon » citoyen possède la volonté et la capacité de jouer un rôle actif et soutenu par des principes moraux dans la sphère publique, au pire, en votant de façon éclairée et, au mieux, en étant engagé dans les affaires qui relèvent du domaine public. Selon Pagé (2001), les élèves devraient être exposés à différentes conceptions de la citoyenneté de manière à leur permettre de faire un choix. Pour Lefrançois (2006), la conception de la citoyenneté qui repose sur la théorie délibérative de la démocratie⁴⁴ est la plus appropriée.

⁴³ Les italiques sont de l'auteur.

⁴⁴ Ce modèle prône la formation d'un citoyen « colégislateur » prenant part à une démocratie délibérative, l'État de droit ne pouvant être considéré démocratique que lorsque « ses affaires seront rationnellement gouvernées par la délibération de tous ses membres » (Lefrançois, 2006, 105).

Quelle est la conséquence (ou l'intérêt) de considérer l'histoire et l'éducation à la citoyenneté comme deux figures de l'apprendre distinctes qui peuvent donner lieu (ou non) à des postures de l'apprendre distinctes⁴⁵? Cette approche permet d'abord de considérer la diversité des relations que les élèves peuvent entretenir entre leurs conceptions de l'histoire, leur récit narratif utilisé comme outils culturels et leur sentiment d'être des acteurs politiques effectifs ou non. Au contraire de la conscience historique, cette approche suppose que les élèves peuvent utiliser l'histoire autrement que pour comprendre le présent et construire des perspectives futures. Cette approche ne présuppose pas non plus d'un sens dans la relation établie (c'est-à-dire du passé vers le futur).

Considérer les apprentissages en histoire et en éducation à la citoyenneté comme deux figures de l'apprendre laisse surtout la possibilité de penser et d'observer des tensions potentielles entre ces deux pôles. Un élève, incapable de se penser dans l'histoire et incapable de saisir la continuité, pourrait très bien développer ou intégrer un outil culturel pour penser l'action humaine dans l'histoire et un autre pour penser sa propre action dans le présent et dans l'avenir. Au contraire, un élève disposant d'un modèle de schéma narratif pourrait l'appliquer aux situations passées et actuelles, sans se soucier d'historiciser ses analyses.

Il ne s'agit donc pas d'une tentative de dissocier deux aspects qui, dans le programme de formation ainsi que dans les discours de plusieurs didacticiens et didacticiennes, sont étroitement liés. Il s'agit plutôt de mettre en lumière les tensions et les dissonances cognitives qui pourraient exister dans le raisonnement des élèves.

4.2 Opérationnalisation des différentes dimensions du rapport au savoir

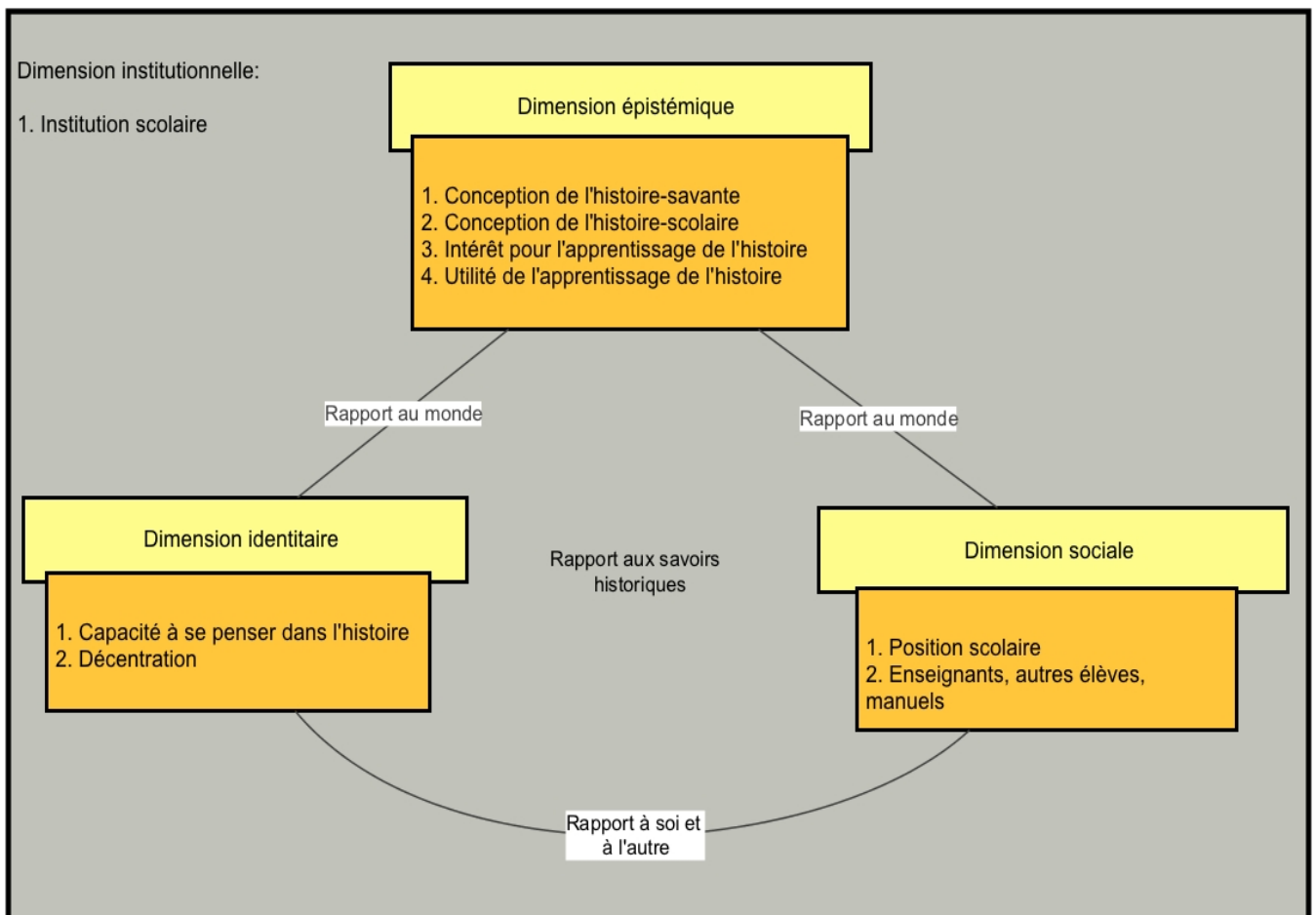
Une des principales prémisses du modèle ayant été exposée, nous pouvons entreprendre la présentation de l'opérationnalisation des différentes dimensions du rapport au savoir. Nous présenterons d'abord les trois dimensions (épistémique, identitaire et sociale) du rapport aux savoirs historiques, puis du rapport aux savoirs relevant de l'éducation à la citoyenneté.

⁴⁵ La posture de l'apprendre est appréhendée en se plaçant du point de vue du sujet. Sans recherche empirique, il est donc impossible de statuer sur cet aspect.

4.2.1 Rapport aux savoirs historiques

Les dimensions du rapport aux savoirs historiques s'inspirent des recherches empiriques menées dans le domaine de la didactique de l'histoire. La figure 2 présente une schématisation de ce premier rapport.

Figure 2
Rapport aux savoirs historiques



4.2.1.1 Dimension épistémique : étudier l'appropriation des savoirs historiques

La dimension épistémique du rapport aux savoirs historiques est une relation à l'« apprendre » en histoire au secondaire. Nous interrogerons donc en quoi consiste l'acte d'apprendre en histoire au secondaire du point de vue des sujets.

Dans cette section, nous déterminerons en quoi consiste l'acte d'apprendre en histoire au secondaire selon le programme de formation ainsi que les écrits pertinents de la

didactique de l'histoire. Notre point de départ pour identifier et comprendre en quoi consiste la dimension épistémique du rapport au savoir sera donc la transposition didactique appliquée aux savoirs historiques savants pour aboutir à la formulation des contenus d'enseignement (Sarremejane, 2002). Tel que le soulignent Audigier, Fink, Haerberli, Hammer et coll. (2004) :

Dans l'enseignement, les élèves ne sont pas introduits à l'histoire savante ou à la science historique en tant que telle, si tant est que cela soit possible, mais à l'histoire scolaire, c'est-à-dire à une histoire qui est construite, transmise et appropriée en fonction des logiques, des normes et des contraintes propres à l'institution scolaire, à l'enseignement et à la culture scolaire. L'histoire qui est enseignée à l'école n'est pas une réduction ou une simplification de l'histoire dite savante, mais elle est une construction faite par l'école et ses acteurs pour répondre aux finalités que la société leur confie. Cette histoire scolaire s'inscrit dans les plans d'études, les curriculums et les pratiques pédagogiques comme une discipline scolaire (2004, 4).

L'objet de l'apprentissage de l'histoire à l'école est l'initiation des élèves au mode de pensée unique qu'apporte la discipline historique (Martineau, 1999). Ce mode de pensée, la pensée historique, est composé d'une attitude, d'une méthode et d'un langage propres. C'est ce qui caractérise l'acte d'apprendre dans les classes d'histoire du secondaire et c'est à partir de cette conceptualisation que nous tenterons de décrire la dimension épistémique des élèves.

L'attitude historique

Selon Martineau (1999), ce ne sont pas tant ses procédures, fortement influencées par d'autres sciences sociales, mais davantage « l'attitude historique » ou le « réflexe historique » qui fait de l'histoire une science distincte. Pour Marrou, la valeur même de la connaissance historique est fonction de l'ouverture d'esprit et de la « qualité d'âme » de l'historien ou de l'historienne qui caractérise cette attitude (1975(1954)). Celle-ci constitue d'ailleurs l'essence de la première compétence du programme de formation en histoire et éducation à la citoyenneté :

Interroger les réalités sociales dans une perspective historique, c'est manifester une attitude d'ouverture devant tout ce qui se passe dans la société, que cela relève de l'évènement ou d'un enjeu de société. Cette attitude se nourrit d'intérêt, de curiosité intellectuelle et de rigueur et se caractérise par une manière

particulière d'envisager les faits : la perspective historique. Celle-ci se traduit par un état d'esprit qui permet aux élèves d'être sensibles aux réalités sociales tout en adoptant une distance critique à leur égard (MELS, 2001, 11).

Interroger les réalités sociales dans une perspective historique, c'est donc adopter des modalités, des orientations et des directions qui sont propres à l'histoire. Parmi ces orientations, Martineau en identifie six :

- Une *conception de la connaissance* qui considère l'apprentissage comme une action personnelle, fruit d'une interrogation et d'une démarche intellectuelle de construction du savoir. Le savoir historique n'est pas transmissible passivement, il est construit par le sujet qui apprend. Selon la chercheuse Deanna Kuhn (2005), on ne peut pas enseigner à quelqu'un qui n'est pas disposé à changer ses croyances. L'élève doit donc lui-même faire sens de la mission éducative de l'école (et de la classe d'histoire) et être prêt à s'engager activement dans ses apprentissages.
- Une *conscience historique*, « c'est-à-dire une conscience du présent du passé, de l'historicité du présent et de l'espace d'initiative dans lequel s'inscrivent les actions individuelles et collectives » (Fink, 2009, 191). De ce concept polysémique, nous ne retiendrons que son acceptation générale, qui définit la conscience historique comme une prise de conscience par l'être humain de sa propre temporalité et de la nature du temps ou l'utilisation du passé pour comprendre le présent et envisager l'avenir (Duquette, 2010).

Cet aspect fait écho à la célèbre citation de Marx : « les hommes font l'histoire, mais ils ignorent qu'ils la font » qui aborde l'histoire inconsciente, celle qui se situe dans la longue durée, derrière le lustre des événements politiques ou militaires (Vovelle, 1982). Prendre conscience de sa temporalité serait donc, selon Vilar, la meilleure façon pour ne pas laisser les conditions déterminées⁴⁶ prendre le pas sur notre possibilité d'action : « Or sans doute la meilleure façon, non d'échapper (on n'y

⁴⁶ Les contingences qui pèsent sur l'action humaine sont, selon Dosse, au nombre de trois : « Les contraintes qui pèsent sur l'action tiennent d'abord à la situation qui la rend possible ou non, c'est la contrainte structurale. En deuxième lieu, les règles, les normes ou conventions orientent le choix des acteurs. La sociologie d'Elster et de Van Parijs offre l'intérêt d'introduire un troisième filtre, celui du choix rationnel, de la motivation propre aux acteurs. L'horizon intentionnel permet de prendre en compte la notion d'effet inattendu et d'éviter ainsi l'écueil du psychologisme (1995, p. 356) ».

échappe jamais) à la pression de l'histoire, mais de *la dominer en lui obéissant*, c'est d'abord d'en avoir *pleine conscience*. C'est ensuite de faire effort pour la *penser théoriquement* (au lieu de nous laisser porter empiriquement par elle) » (1982, 357).

- Une *conception de l'histoire* comme une représentation du passé, un construit humain issu d'une démarche intellectuelle et rigoureuse à l'aide des traces du passé. Cette conception doit mettre de l'avant que l'histoire n'est pas la vérité, mais un ensemble de propositions construites par les historiens et les historiennes. Ces propositions s'efforcent de rendre compte, selon Koselleck (1997), des événements ou des structures sociales⁴⁷ dans lesquelles s'inscrivent ces événements ou bien des cultures matérielles et des mentalités pour Lepetit (1995). Ces propositions vont au-delà de la description ou de l'énumération.

Pour Burguière, l'histoire est la science des changements et des différences, ceux-ci étant créés par l'instabilité des systèmes sociaux et culturels et de leur insertion dans le temps : ces différences

donnent du sens non seulement à chaque système pris sans sa singularité, mais à l'Histoire prise globalement en révélant les formes de rupture ou de continuité, les processus d'accumulation et de réaménagement de la mémoire qui relient entre elles, à travers le temps, les sociétés et les cultures. Si le changement n'est pour l'historien ni un facteur de brouillage ni une simple modalité du réel, mais ce qui fonde son historicité, sa prise en considération lui impose une double exigence : il doit s'attacher à distinguer ce qui a changé réellement et ce qui, dans le changement, révèle la structure (1995, 254)

Le raisonnement historique a pour visée la réalité passée, « mais organise à partir du travail de modélisation les contours et les caractères de la représentation explicative qu'elle en propose » (Lepetit, 1995, 12). L'histoire est à la fois un discours et une méthode de recherche, une forme de narration et la mise en application de méthodes critiques. Ainsi, pour Pomian,

Le mot histoire désigne donc aujourd'hui un ensemble épistémologique hétérogène de pratiques cognitives qui vont des démarches les plus traditionnelles aux techniques de pointe, un ensemble stylistiquement hétérogène de pratiques d'écriture qui

⁴⁷ Voir la note de bas de page 16.

vont du récit littéraire jusqu'aux équations d'un modèle économétrique rétrospectif (1999, 331).

- Par conséquent, l'élève doit également acquérir une *connaissance du rôle de la pensée en histoire*, des outils conceptuels et de la méthode dont s'est dotée l'histoire pour s'exprimer. Cette pensée se distingue de la pensée commune : elle est une manière méthodique et critique d'aborder le passé des êtres humains. À l'inverse de Raymond Aron, qui soutient que l'histoire est « série d'évènements et non-suite intelligible », Vilar rappelle que l'historien ou l'historienne doit s'efforcer de comprendre le passé :

[m]ais si le fait passé – à établir, mais qui, une fois établi, devient la *donnée* – est d'avance estimé rebelle à mon analyse, si l'espoir d'en reconstituer le mécanisme m'est interdit, que j'appelle *hasard* ou *liberté* cette barrière qui m'est opposée, je renonce à travailler scientifiquement. Je collectionnerai des évènements, à la rigueur des portraits. Je décrirai des institutions. Je raconterai. Je n'essaierai pas de *comprendre*. Dès que j'essaie de comprendre, je suppose que *l'histoire a un sens*. Ce postulat n'est pas une « philosophie de l'histoire ». Il est *la condition d'une science historique*⁴⁸. (1982, 354).

Pour comprendre le passé, il ne suffit pas de constater et de décrire l'information contenue dans les sources.

L'histoire est donc un processus de choix en termes de signification historique [...], un « système sélectif » d'orientations non seulement cognitives mais causales vers la réalité. De même que l'historien choisit dans l'océan infini des faits ceux qui ont un sens pour son entreprise, il n'extrait de multiplicité des séquences cause/effet que celles, et seulement celles, qui ont un sens historique ; et le critère du sens historique, c'est la capacité de l'historien à les insérer dans son schéma d'explication et d'interprétation rationnelles. D'autres séquences cause/effet doivent être rejetées, non parce que la relation causale y est différente, mais parce qu'elles ne sont pas pertinentes. L'historien ne peut rien en faire; elles ne se prêtent pas à l'interprétation rationnelle et n'ont pas plus de sens pour le passé que pour le présent (Carr, 1988[1961], 165-166).

À la suite du travail préliminaire de traitement des sources, il faut une réflexion systématique faisant appel à deux activités mentales, la comparaison et le

⁴⁸ Les italiques sont de l'auteur.

raisonnement, pour en arriver à une connaissance médiate du passé. En effet, il importe de faire appel à

la comparaison, car seule la confrontation des documents et des monuments de différentes époques et de différents lieux permet de dégager les caractères distinctifs liés à une datation, à une localisation et à une attribution déterminées. Au raisonnement, car quand un document est correctement déchiffré, daté, localité et attribué, on peut tirer de son apparence visible et de son contenu des inférences sur l'identité sociale et culturelle de ses auteurs, sur les circonstances dans lesquelles ils l'ont produit, voire sur leurs mobiles (Pomian, 1999, 317).

En effet, la somme de cas concrets observés est en elle-même muette et ne peut pas rendre compte des structures à long terme :

[p]our extraire des données permanentes de l'histoire passée, seuls un travail théorique préliminaire et le maniement d'une terminologie spécialisée sont capables de détecter des corrélations et des interactions dont les êtres concernés pouvaient ne pas encore être le moins du monde conscients (Koselleck, 1997, 32).

- Un *esprit critique*, afin de mettre à distance les discours produits sur le passé, aspect d'autant plus important dans un contexte où la demande de mémoire se fait de plus en plus sentir et que le culte du présent et la consommation des événements, sans historicisation, sont de mise (De Cock, Madeline, Offenstadt et Wahnich, 2008). En témoigne le recours aux héros nationaux, sans égard aux symboles politiques ou idéologiques qu'ils véhiculent, ce qui permet de dépolitiser l'histoire, semer le doute dans les repères mémoriels, même les mieux établis, et stimuler le sentiment d'orgueil national. En témoigne également le traitement médiatique des événements, qui crée de toutes pièces chez les lecteurs et les lectrices une sensibilité à l'actualité et à l'immédiateté et donne une sensation d'historicité à celle-ci. Selon Dosse, cette immédiateté « rend le déchiffrement de l'évènement plus facile puisqu'il frappe d'un coup, et plus difficile parce qu'il livre tout d'un coup (1995, 342) ». Pour Martineau, la culture de l'instant, nourrie par la culture télévisuelle, empêche d'appréhender le changement :

Un instant est une durée très courte que la conscience saisit comme un tout. Lorsque tout est instant, il n'y a plus de ruptures ni de changements perceptibles. La continuité n'y est pas davantage perçue puisqu'il n'y a pas d'enchaînement. Le changement lui-

même n'existe plus, puisqu'il n'est plus perçu ; chaque instant est complet en lui-même et n'est lié à aucun autre. Voilà comment on s'habitue à accepter l'ordre établi que la population est incapable de mettre en perspective, donc d'envisager autrement (2003, 18).

- Une connaissance ou une sensibilité à la *fonction sociale de l'histoire* et à son usage public à des fins politiques ou sociales ainsi que la *valeur éducative du mode de pensée historique* pour la formation à la citoyenneté. Cet aspect est d'autant plus important à une époque où les tentations de l'histoire identitaire « risquent de brouiller toute distinction entre un savoir contrôlé, universellement acceptable, et les reconstructions mythiques qui viennent conforter mémoires et aspirations particulières » (Chartier, 2009, 17).

La méthode historique

En parallèle à cette attitude, le programme de formation prescrit l'apprentissage de la méthode historique. Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, les élèves doivent apprendre que l'histoire est une discipline avec ses concepts, ses démarches et ses outils propres. Ségal la désigne comme un mode de connaissance, une méthode pour comprendre le passé :

On comprend donc bien que l'histoire est l'entreprise d'un sujet présent, vivant, actuel (notre société, nous, nos historiens, nos étudiants) ; l'histoire est une science active tendue vers un objet mort. Ce qu'on appelle « histoire », c'est la discipline, la démarche du sujet. Ce qu'on appelle « histoire », c'est l'effort de l'historien, de l'enseignant, de l'étudiant, de chacun, de toute la société pour mieux comprendre le présent grâce au passé. Le mot "histoire" désigne un mode, une méthode particulière de la connaissance, une certaine façon de comprendre le social (1983, 45).

La méthode historique correspond donc à cette démarche rigoureuse et scientifique qu'ont élaborée les historiens et les historiennes pour interpréter le passé humain.

Marrou nous en donne une brève description :

L'historien, avons-nous montré, commence par se poser une question ; puis il constitue un dossier de documents y afférents, que l'analyse préliminaire conduit à affecter, chacun de sa note de crédibilité. Image encore trop élémentaire : le progrès de la connaissance se réalise par ce mouvement dialectique, circulaire ou mieux hélicoïdal, dans lequel l'esprit de l'historien passe

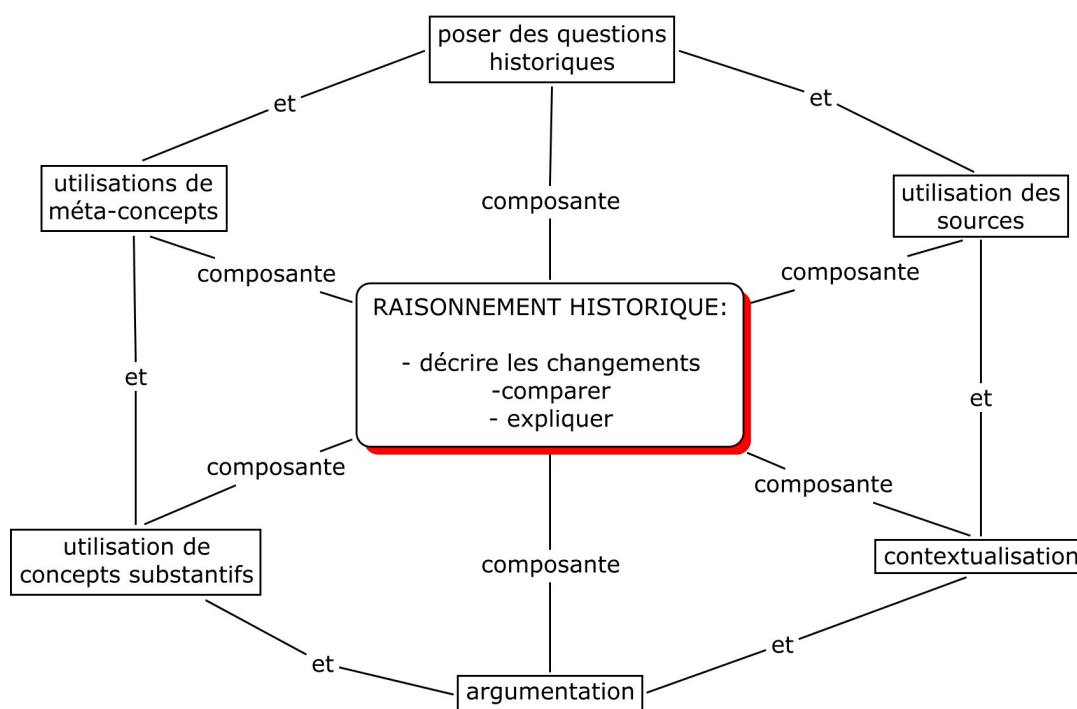
successivement de l'objet de sa recherche au document qui en est l'instrument et réciproquement ; la question qui a déclenché le mouvement ne reste identique à elle-même ; au contact des données du document, elle ne cesse de se transformer (...)
(1975(1954), 117).

Ce processus itératif entre le choix et l'analyse critique des documents (l'heuristique) et l'interprétation des faits provenant de cette analyse (l'herméneutique) permet une plus grande objectivité de la part de l'historien et de l'historienne en les préservant de l'emprise déterministe du présent (Moisan, 2009).

C'est cette méthode que van Drie et van Boxtel (2007) adaptent à l'apprentissage de l'histoire au secondaire en un schéma de six activités mentales.

Figure 3

Le raisonnement historique selon van Drie et van Boxtel (2008)



L'objectif de la méthode historique est d'amener les élèves à décrire, à comparer et à expliquer les changements ou un événement historique particulier. Pour ce faire, la

première étape consiste à poser un problème et à élaborer des questions. Comme dans toute activité scientifique, c'est à partir des problèmes et non des données que l'on doit entamer une démarche de recherche (Martineau, 1999). Tel que le souligne Prost :

[e]n effet, l'histoire ne peut pas procéder à partir des faits : il n'y a pas fait sans questions, sans hypothèses préalables. Il arrive que le questionnement soit implicite ; mais, s'il faisait défaut, l'historien serait désemparé, ne sachant que chercher ni où. (...) L'histoire n'est pas une pêche au filet ; l'historien ne lance pas son chalut au hasard, pour voir s'il prendra des poissons, et lesquels. On ne trouve jamais la réponse à des questions qu'on ne s'est pas posées (Prost, 1996, 75).

Donc, à partir du présent, l'historien ou l'historienne tente d'expliquer ce qui nécessite des éclaircissements. Si le passé aide à mieux comprendre le présent, Guérin, en s'appuyant sur l'œuvre de Aron, affirme également le contraire : le présent aide à mieux comprendre le passé. En rappelant que l'histoire est un constant va-et-vient entre le présent et le passé dans le but de les confronter, il suggère qu'il a fallu

le progrès matériel issu de la révolution industrielle du XVIII^e siècle, le développement vertigineux des forces productives, la primauté, visible désormais à l'œil nu, de l'économie sur le politique, la lutte des classes à ciel ouvert entre prolétaires et capitalistes, telle qu'elle est apparue au XIX^e siècle, pour que l'homme découvre que, depuis des millénaires, la lutte de classes a été le moteur de l'histoire, les intérêts matériels et le niveau de la technique les facteurs déterminants de l'histoire (Guérin, 1969, 441).

Comme d'autres sciences, l'histoire procède d'une démarche de résolution de problèmes à l'aide d'hypothèses puis par leur vérification (Laville, 2000). L'histoire se distingue par contre en situant les réalités humaines dans un contexte temporel, en s'intéressant tout particulièrement au changement social dans la durée (Martineau, 2003).

Selon Ségal, la méthode critique propre à l'histoire repose sur deux concepts fondamentaux : le sujet historien et l'objet historique. La connaissance est une action qui part d'un sujet vers un objet. La durée est ce qui caractérise la relation objet/sujet particulière de l'histoire :

Car le présent est l'univers du sujet. Le sujet de l'histoire, celui qui accomplit l'acte de connaissance, est dans le présent, il est le présent. Par contre, l'univers de l'objet est le passé. L'objet de l'histoire, l'objet de l'enquête, l'objet de la recherche est passé. (...) L'histoire est un rapport étrange entre le présent actif et l'absent passif, entre le vif et le mort, entre les vivants et les morts (Ségal, 1992, 45).

Les questions que se posent les historiens et les historiennes peuvent être de nature descriptive, causale, comparative ou évaluative. Elles concernent un ou des objets historiques⁴⁹. Elles peuvent également porter sur les sources donnant des informations sur le passé (van Drie et van Boxtel, 2007). Le prolongement de cette étape consiste en la résolution de ce problème en posant des hypothèses et en cherchant et critiquant des sources d'information. Pour ce faire, le programme de formation rappelle que les élèves doivent « recueillir de l'information dans des documents qu'ils sélectionnent et analysent rigoureusement. C'est ainsi qu'ils en arrivent à préciser les actions à l'origine de la réalité sociale et à identifier les personnes concernées soit comme acteurs, soit comme témoins » (MELS, 2006, 17). Néanmoins, il ne suffit pas d'étudier un document pour lui-même, mais dans l'objectif d'atteindre le passé à travers lui (Marrou, 1975[1954]). Les élèves doivent donc créer un contexte ou un cadre de référence chronologique, spatial ou social dans le but de bien comprendre et interpréter l'évènement historique (van Drie et van Boxtel, 2007). Cette interprétation doit être soutenue par des arguments rationnels, eux-mêmes basés sur des preuves évaluées et critiquées (Barton et Levstik, 2004). Enfin, l'élève doit être amené à utiliser les concepts essentiels ainsi que les métaconcepts propres à l'histoire. Les concepts essentiels renvoient à des personnages, des évènements ou des périodes de l'histoire⁵⁰. Aussi, ces concepts peuvent être utilisés pour caractériser ou désigner des phénomènes ou des formes d'organisation : démocratie, industrialisation, révolution (Lee, 1983). Les métaconcepts réfèrent quant à eux aux méthodes utilisées par les historiens et les historiennes pour investiguer et décrire des processus historiques. Ils sont à la base de la discipline historique : cause, source, changement et temps (Lee, 1983). Laville (2009)

⁴⁹ L'objet historique est reconstruit par l'historien à partir des sources suite à une série d'opération qui relève de la connaissance médiata. Pour Pomian (1999), ces objets sont des faits qui se divisent en cinq catégories : les individus (leurs motivations, leurs aspirations, leurs désirs qui interagissent avec les circonstances externes), les formes (institutions, groupes, des ensembles d'individus, des langues, des croyances), les relations (de coopération, d'exploitation, de domination), les trajectoires (variation d'une population, du taux d'alphabétisation) et les singularités des trajectoires (leurs débuts, leurs fins, les points où s'opèrent un renversement, une discontinuité).

⁵⁰ La même remarque que dans la note précédente s'impose.

parle quant à lui de sous-concepts de la temporalité pour désigner cette catégorie. Il distingue également les concepts dont les acceptions varient en fonction des espaces culturels et temporels à l'étude (démocratie, féodalité, révolution, etc.). À ce langage de l'histoire, Martineau (1999) ajoute des théories (marxisme, libéralisme, etc.), pour leur capacité analytique.

Heimberg (2008) amène une autre vision sur l'enseignement-apprentissage de l'histoire en proposant quatre grilles de lecture d'une grammaire de l'histoire. D'abord, une histoire problématisée qui met à distance et qui fait réfléchir : « L'histoire problématisée suggère un questionnement des sociétés qui permet de mieux appréhender leur complexité en ayant simultanément recours à plusieurs types d'explication, non seulement de cause à effet, mais aussi par exemple en faisant intervenir les acteurs de l'histoire » (Heimberg, 2008, 205). Ensuite, une histoire instigatrice qui reconstruit les présents du passé en soulignant que les acteurs de l'histoire ne connaissaient pas la suite des événements et qu'ils se situaient dans un univers mental précis. Enfin, une histoire qui interroge fondamentalement les sociétés en fonction de thèmes spécifiques⁵¹ et qui se déploie à toutes les échelles de la coprésence. En d'autres termes, enseigner une histoire de tous en donnant à voir la pluralité des points de vue des acteurs impliqués et des intérêts divergents et en intégrant la réalité des vaincus.

4.2.1.2 Dimensions identitaire et sociale : étudier la relation de sens entre l'élève et l'histoire

La dimension identitaire de ce rapport au savoir concerne la capacité des élèves à se penser dans l'histoire. Cette dimension est donc associée au rapport à l'histoire tel que compris par Lautier et Audigier⁵². La capacité de se penser dans l'histoire, selon Audigier, implique de penser son histoire personnelle en relation avec l'histoire collective de sa communauté ou celle partagée avec les autres élèves de sa classe, son enseignant, les autres membres de l'école. Ce qui nous intéresse est la construction, par l'élève, de ses multiples identités, en relation avec les autres (Peck, 2012). Tel que le souligne Pomian, « (...) en tant que porteurs d'entités ou de qualités invisibles, les groupes biologiques ou sociaux sont des fictions. Et pourtant, c'est à ce titre qu'ils sont

⁵¹ Heimberg identifie cinq formes d'opposition : entre l'inévitabilité de la mort et la possibilité de tuer autrui, entre les notions d'amis et d'ennemis, entre l'inclus et l'exclus, entre l'homme et la femme et entre le dominant et le dominé.

⁵² Voir la section 3.1.3 de ce mémoire.

promus au rang des acteurs ou des créateurs de l'histoire » (1999, 71). Comment définissent-ils leur communauté et comment racontent-ils leur histoire? De quelle manière cette histoire collective interagit-elle avec leur histoire personnelle? Ces questions seront explorées dans cette dimension identitaire.

La relation de sens entre l'élève et l'histoire se manifeste également par le sentiment de participer à l'histoire, d'en être un acteur. Cet indicateur sera exploré plus en profondeur dans la dimension identitaire du rapport aux savoirs relevant de l'éducation à la citoyenneté. La dimension identitaire concerne aussi la décentration, c'est-à-dire la capacité à penser le monde en termes d'infinité de relations constantes aux autres, de se placer par rapport aux autres, plutôt que placer les autres par rapport à soi (Lautier, 1997).

Enfin, la position scolaire (dimension sociale) du sujet doit être mise en relation avec la dimension épistémique. La position scolaire du sujet influence notamment le statut épistémologique des savoirs scolaires :

[d]ans ce système, des sujets de l'institution, que sont notamment les enseignants et les élèves, occupant leurs positions respectives, entrent en relation avec un objet qui appartient d'abord à l'enseignant. Ce système didactique ne fonctionne qu'en présence du milieu, qui constitue un construit permanent. Un système d'enseignement le sous-tend également (Therriault, 2008, 69).

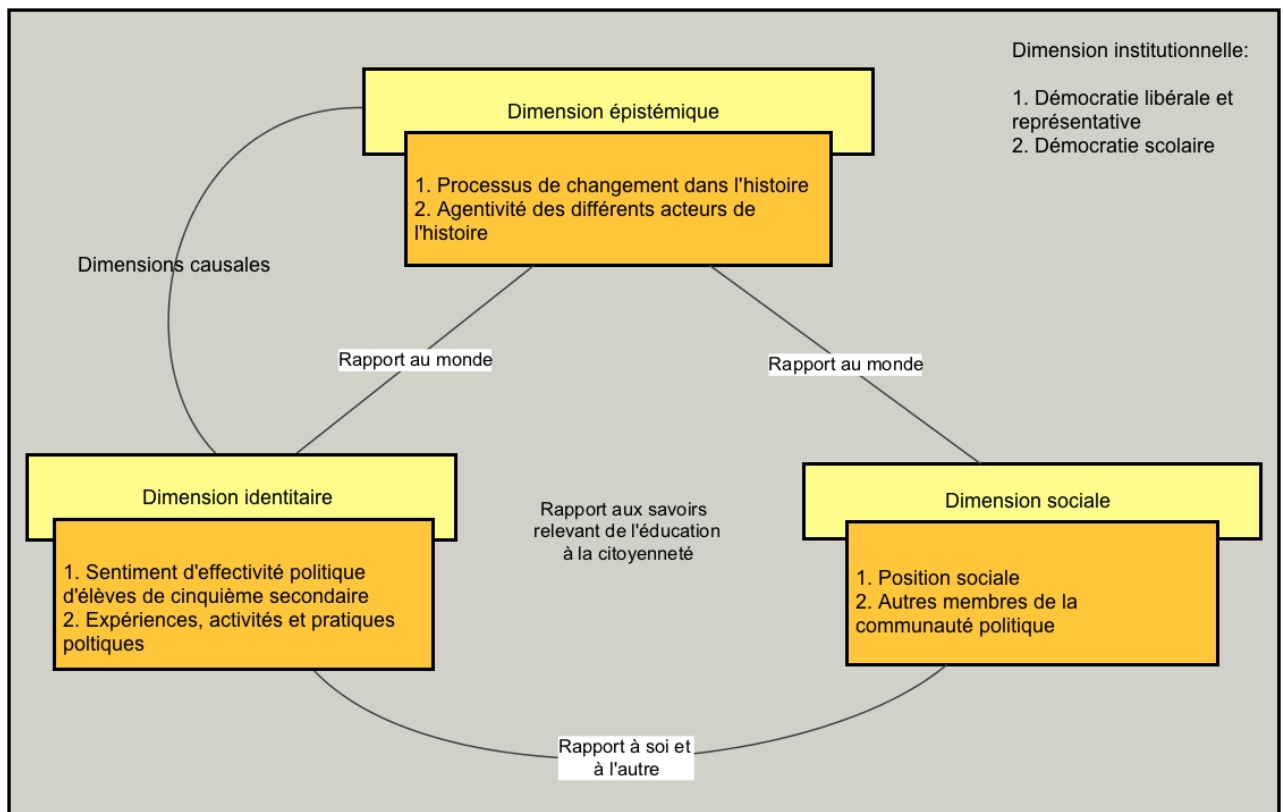
Dans la prochaine section, nous présenterons les dimensions épistémique, identitaire et sociale du rapport aux savoirs relevant de l'éducation à la citoyenneté.

4.2.2 Rapport aux savoirs relevant de l'éducation à la citoyenneté

Le modèle du rapport aux savoirs historiques nous a donné l'occasion d'explorer la conception de l'histoire que les élèves entretiennent, de même que leur relation épistémique au savoir. Il nous permet également d'interroger la relation entre l'élève et l'histoire de sa communauté ainsi que le sens qu'il attribue à son histoire personnelle et collective. Le rapport aux savoirs relevant de l'éducation à la citoyenneté sera intimement lié au rapport aux savoirs historiques puisque notre point de départ est la troisième compétence du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté, selon laquelle les élèves doivent construire ou consolider leur citoyenneté à l'aide de l'histoire

en prenant conscience que le changement social est le résultat de l'action humaine dans l'histoire. Cette affirmation est à la base de notre modélisation. La figure 4 présente la schématisation de ce rapport au savoir.

Figure 4
Rapport aux savoirs relevant de l'éducation à la citoyenneté



4.2.2.1 Dimension épistémique

La dimension épistémique de ce rapport au savoir sera définie différemment de la dimension épistémique du rapport aux savoirs historiques. Il s'agira ici de l'appropriation, par les élèves, d'un objet de savoir particulier, soit la notion de changement ainsi que les facteurs responsables du changement dans l'histoire.

Selon Den Heyer (2003), les recherches portant sur le raisonnement à l'égard du changement dans l'histoire peuvent prendre deux formes distinctes : des recherches s'intéressant au raisonnement causal, c'est-à-dire aux causes imputées pour expliquer un

événement historique précis (la découverte de l'Amérique, la Deuxième Guerre mondiale), et des recherches portant sur le raisonnement des élèves à l'égard de certains changements qui s'inscrivent dans la longue durée (par exemple, les relations homme-femme). Nous présenterons brièvement certaines recherches effectuées dans chacune de ces deux formes avant de présenter les catégories d'analyse retenues.

Recherches portant sur le raisonnement causal des élèves

Ces recherches, particulièrement présentes en Europe, s'intéressent aux causes identifiées par les élèves pour expliquer un événement historique particulier. En plus de l'établissement des faits, l'historien et l'historienne cherchent à s'élever au-dessus de la connaissance particulière pour obtenir une vision ordonnée incluant des relations de causalité, des explications et des significations (Marrou, 1975(1954) ; Dray, 1981). La recherche de causes, leur hiérarchisation ainsi que la détermination de leur importance relative constituent, selon Carr (1972 (1961)), l'essence de l'interprétation historique. Devant la quantité de causes pouvant expliquer un événement, l'historien ou l'historienne opère nécessairement une sélection en fonction du sens historique, c'est-à-dire la capacité de l'historien à insérer ces causes dans un schéma d'explication et d'interprétation⁵³.

En ce sens, Carretero, Jacott, Limón, López-Manjón et León (1994) ainsi que Jacott, López-Manjón et Carretero (2000) se sont intéressés, dans une perspective comparatiste, aux causes sélectionnées par des experts et des non-experts pour expliquer la découverte de l'Amérique. Les résultats montrent que les élèves de niveau secondaire ainsi que les étudiants et étudiantes universitaires en psychologie se réfèrent davantage à l'intention des acteurs que les étudiants et étudiantes universitaires en histoire. Voss, Carretero, Kennet et Silfies (1994) se sont intéressés aux causes invoquées par 32 étudiants et étudiantes universitaires pour expliquer la chute de l'Union Soviétique ainsi qu'à la structure de l'essai demandé aux participants. À l'instar des deux premières recherches, les étudiants et étudiantes universitaires démontrent une meilleure capacité à considérer le contexte de l'évènement et de prendre en considération les conditions politiques et économiques. Les chercheurs notent toutefois une certaine forme de personnalisation : les participants auraient tendance à présumer les réactions et les motivations des

⁵³ Voir la citation de Carr (1988[1961]) à la page 76.

individus face à ces conditions politiques et économiques. Tutiaux-Guillon et Fourmont (1998) se sont intéressés aux productions écrites d'élèves de plusieurs niveaux du lycée. Leurs résultats font écho aux recherches précédentes : les élèves ont tendance à simplifier et à réduire leur explication d'un événement à une seule cause. Aussi, les élèves attribuent des intentions et des sentiments à des entités telles que l'État. Les chercheurs insistent tout de même sur la spécificité du raisonnement de chaque élève. Ainsi, pour certains, l'histoire est le fait des êtres humains. Pour d'autres, le moteur de l'histoire est autre qu'humain : le progrès, le mécanisme des alliances, les choix et les intentions des États sont autant de notions évoquées par les élèves.

Recherches portant sur le raisonnement des élèves à l'égard du changement social

Nous avons déjà mentionné la recherche de Charland (2003), celui-ci s'étant inspiré du travail effectué par von Borries et Baeck (1997). Dans les deux cas, les chercheurs, à l'aide d'un questionnaire, ont demandé aux élèves d'identifier les facteurs participant aux changements vécus par les individus dans l'histoire et le futur. Sur une liste de quinze items, les élèves attribuent principalement aux changements techniques et scientifiques la responsabilité du changement, au Québec comme en Allemagne.

Dans une recherche comparatiste portant sur la compréhension du changement social par des élèves des États-Unis et de l'Irlande du Nord, Barton (2001) soulève le fait que la nature du récit construit diffère en fonction de l'identité nationale. Cette recherche effectuée à l'aide d'entrevues avec inducteurs – des images représentant différentes époques de leur histoire nationale respective – a permis de constater que le récit d'élèves états-uniens est caractérisé par la linéarité, le progrès constant et l'importance accordée aux accomplissements personnels. Les élèves d'Irlande du Nord expliquent quant à eux le changement par le rôle des institutions sociales et des processus collectifs. De plus, ils reconnaissent qu'une même période historique peut être caractérisée par plusieurs images.

Seixas (1993), dans une recherche ayant comme objectif d'explorer la capacité d'élèves canadiens de différentes origines ethniques à utiliser la pensée historique, soulève le fait que les participants attribuaient en général la responsabilité du changement historique à l'action humaine. L'auteur souligne cependant que les élèves faisaient avant tout référence aux hommes de pouvoir, sauf dans le cas de deux participants qui imputaient

au « peuple » la responsabilité du changement historique. Aussi, l'auteur mentionne que les élèves ayant le sentiment que le monde est hors de contrôle dans le présent avaient davantage de difficulté à identifier les agents historiques responsables du changement.

Plus récemment, Barton (2011) utilisait le concept d'agentivité⁵⁴ pour discuter des conséquences de l'apprentissage de l'histoire sur la volonté des élèves à agir dans leur milieu. L'agentivité est alors définie comme l'habilité d'agir sur des décisions, des politiques ou des pratiques sociales de manière à réaliser un objectif désiré, que cela implique de modifier ou conserver certains aspects de la société. Pour amener les élèves à réfléchir à l'agentivité des individus et des groupes dans l'histoire et dans le présent, il ne suffit pas de diversifier les types d'acteur. Il est en effet possible d'inclure des groupes marginalisés, tout en en faisant des victimes passives et des objets soumis aux actions perpétuées par ceux au pouvoir. Au lieu de seulement apprendre que les Africains furent soumis à l'esclavage, que les Juifs furent persécutés et que les femmes furent contraintes, il est nécessaire que les élèves apprennent la résistance que chacun de ces groupes a opposée à ses oppresseurs.

Students' ability to act in the present would be better served if, when studying historical instances of oppression, they also learned how people resisted, took action, and found spaces to make satisfying lives for themselves. A full understanding of history requires appreciating not only the constraints on people's lives, but how they operated within (and against) those constraints—and this kind of understanding is also a prerequisite for informed action in the present (Barton, 2011, 5).

En contrepartie, les élèves ne doivent pas surestimer la capacité des individus et des groupes. Il leur est nécessaire de réaliser l'influence des facteurs sociaux (facteurs économiques, idéologie, répression) qui pèsent sur tout acteur historique.

Élargir le concept d'agentivité implique également de reconsidérer quelles sont les actions significatives du passé. Par exemple, bien que le droit de vote accordé aux femmes constitue un événement marquant, l'introduction des mesures de planification familiale ou l'accès à l'éducation supérieure furent deux actions tout aussi importantes dans l'histoire des femmes québécoises. Aussi, l'étude des groupes de personnes et de leurs actions dans l'histoire, des relations de pouvoir et des divergences à l'intérieur

⁵⁴ *Agency* dans le texte original.

même de ces groupes fait partie d'un apprentissage de l'histoire qui prend en compte l'agentivité. Par contre, la complexité et les distinctions qui caractérisent ces éléments ne sont pas toujours faciles à capter pour les élèves, ce qui peut avoir des conséquences sur leur habilité à devenir des acteurs effectifs. Par exemple, la propension des élèves à attribuer des actions et des émotions à des États ou des nations

(...) is historically incorrect, but it also limits students' understanding of agency in the present. If students believe that nations think and act in unison, then it makes little sense for them to go against the tide or to develop independent judgments about the wisdom of actions carried out by established leaders. (Barton, 2011, 10).

Ceci, selon Barton, fait en sorte que les élèves sont plus faciles à manipuler par ceux qui détiennent le pouvoir.

4.2.2.2 Dimensions identitaire et sociale

Après avoir abordé le rapport qu'entretiennent les élèves avec l'histoire, il nous faut discuter plus spécifiquement du rôle que s'attribue l'élève dans les processus de changement (dimension identitaire) ainsi que le rôle de l'action humaine dans l'histoire (dimension sociale).

La question de la mobilisation d'un sujet actif est centrale à la notion de rapport au savoir (Charlot, 1997). Par conséquent, le modèle doit faire place aux expériences, aux activités et aux pratiques des sujets. En plus de s'interroger sur ces perceptions, intégrer la mobilisation du sujet implique de prendre en considération le sens que les élèves accordent à leur participation politique et sociale (ou à leur absence de participation). Pour ce faire, plusieurs approches issues de la sociologie politique ou de la science politique sont disponibles.

La quantité d'écrits concernant l'intérêt des jeunes envers la politique ainsi que les raisons de leur absence de participation est considérable. Une première approche, soutenue par les chercheurs en études électorales et comportements politiques ainsi que par les organismes gouvernementaux, s'évertue à comprendre ce qui se passe dans la tête de ces jeunes qui boudent les urnes. Une deuxième approche remet en question le rôle des institutions dans le phénomène de la baisse de la participation électorale. Selon cette interprétation, ce ne sont plus les jeunes qui se désintéressent de la politique, mais

la politique qui se désintéresse d'eux. Enfin, une troisième approche, plus près des recherches en sociologie politique, appréhende la complexité de la relation entre les jeunes et la politique à travers le prisme de leur engagement, souvent diversifié.

L'approche psychologique

Selon la première approche, les jeunes ne perçoivent pas l'acte de voter comme le faisaient leurs aînés : les jeunes considèrent la participation électorale comme un droit, mais pas nécessairement comme un devoir ou une obligation morale (Blais et coll., 2004). Ensuite, les jeunes seraient moins intéressés par la politique, car ils attacheraient davantage de valeur ou d'importance à d'autres aspects de leur vie (Blais et coll., 2004). Ces caractéristiques expliqueraient la tendance à la baisse de la participation électorale des jeunes que l'on observe depuis les années 2000. Cette tendance est jugée dangereuse et l'abstention est considérée comme un comportement irresponsable et anormal en démocratie.

Les limites de cette interprétation du faible taux de participation électorale des jeunes sont nombreuses. Parmi celles-ci, mentionnons d'abord la définition étroite de la politique qui est privilégiée. La politique est définie à travers ses institutions gouvernementales et le processus électoral, qui relève de la politique formelle. Les auteurs n'ignorent pas l'existence de pratiques politiques qui relèvent de l'informel, mais les jugent moins importantes que la participation électorale, qui est le cœur de la démocratie représentative. Aussi, mentionnons la prudence que l'on doit accorder à des conclusions établissant un lien entre l'intérêt et la participation politique (Blais, 2000).

L'approche institutionnelle

L'approche institutionnelle, particulièrement présente en Europe, souligne deux aspects qui caractérisent l'attitude des jeunes envers la politique : la méfiance envers les institutions formelles et la tendance à définir étroitement le concept de politique. La première caractéristique souligne que les jeunes ne sont pas nécessairement désintéressés de la politique, mais leur perception des institutions démocratiques et de l'influence qu'ils possèdent sur les prises de décisions collectives les amène à cultiver un scepticisme proche du cynisme. White et coll. résument cette position en affirmant que « (...) the lack of opportunities for young people to engage in the political process

until the age of 18, and the perceived failure of politicians to be responsive to the needs of young people, had also contributed to low levels of political interest » (2000, 44). Aussi, selon l'approche institutionnelle, les jeunes ne sont pas désengagés de la politique et ne rejettent pas les valeurs associées à la démocratie. Ils ne font simplement pas confiance aux institutions et individus qui devraient les incarner (Henn et coll. 2002).

La deuxième caractéristique constitue une critique de l'approche psychologique. En effet, les recherches de l'approche psychologique sont généralement menées à l'aide de questionnaires qui imposent aux sujets une définition étroite de la politique. Puisque les jeunes font peu confiance aux institutions associées à la politique, il est compréhensible qu'ils se disent désintéressés de la politique. Ainsi, « Disillusionment with the political system added to a narrow definition of politics leads to a situation where the word, politics itself has negative connotations for young people » (Sloam, 2007). Les chercheurs de cette approche soutiennent que lorsque l'opportunité est donnée aux jeunes de discuter de la politique dans leurs propres termes, ils démontrent généralement un niveau d'intérêt et d'activité plus élevé (Henn et coll., 2002; White et coll., 2000). Toutefois, en associant la désillusion et la critique des institutions publiques à une attitude négative, cette approche échoue à saisir le sens des propos exprimés par les sujets interrogés.

L'approche compréhensive

L'approche compréhensive partage avec l'approche institutionnelle la nécessité d'adopter une définition ouverte de la politique. Cependant, cette troisième approche se distingue des approches institutionnelles et psychologiques par ses objectifs : alors que ces dernières s'évertuent à expliquer l'absence d'intérêt ou de participation politique chez les jeunes, l'approche compréhensive tente de comprendre la forme et le sens que prend l'engagement des jeunes envers la politique. Elle cherche également à savoir comment cet engagement nous permet de mieux comprendre les changements qui sont à l'œuvre dans la société.

Selon Agrikoliansky et Dufour (2009), nous assistons présentement à une redéfinition des frontières de l'action citoyenne et il semblerait que les jeunes y participent vivement. Ainsi, ces derniers s'engageraient dans divers milieux et pour différentes

causes. Dans une recherche portant sur l'engagement des jeunes femmes dans plusieurs types d'organisations, Quéniart et Jacques affirment que « [l]es jeunes femmes rencontrées sont engagées sur la scène politique, elles sont prêtes à investir du temps et de l'énergie pour défendre les causes auxquelles elles croient, pour exprimer leurs opinions et tenter de les diffuser auprès de la population » (2004, 137).

Cette approche replace l'intérêt et la participation des jeunes dans un contexte social et politique plus large. Plus qu'une simple émergence ou disparition de certaines formes d'engagement, cette évolution rend compte d'une « multiplication et une complexification du rapport au politique des citoyens et des acteurs collectifs » (Agrikoliansky et Dufour, 2009, 5).

L'approche compréhensive attaque le mythe d'une jeunesse apathique et égocentrique. Elle ne dépeint pas l'abstention électorale comme une anomalie qui doit être corrigée; elle l'utilise plutôt pour mieux comprendre les évolutions en cours. Elle nous permet également de mieux comprendre la conception du politique chez les jeunes. Cependant, l'approche compréhensive ne s'intéresse qu'à des individus qui sont déjà intéressés et engagés par la politique. À la lecture de ces recherches, le lecteur ou la lectrice a donc l'impression qu'il s'agit d'une situation généralisée, ce qui n'est évidemment pas le cas.

Pour plusieurs raisons, le concept d'effectivité politique nous offre une approche compréhensive pour explorer le sens que les élèves donnent à leur habileté ou leur possibilité de participer à la vie politique, peu importe qu'ils le fassent ou non dans leur vie quotidienne. De plus, il nous permet de savoir quelles sont les actions que les élèves estiment efficaces ou non.

De manière générale, l'effectivité politique, c'est-à-dire le sentiment d'être un acteur politique effectif capable d'influer sur les processus politiques (Westheimer et Kahne, 2006), est opérationnalisée à l'aide de plusieurs indicateurs : confiance dans les institutions démocratiques, sentiment de compétence politique, intérêt pour la politique. Traditionnellement, l'effectivité politique est mesurée à travers de grandes enquêtes au moyen d'un questionnaire comportant un nombre limité d'items. Ces quatre ou cinq

items développés par le *Survey research center* de l'Université du Michigan⁵⁵ sont utilisés dans de grands sondages américains ainsi que dans des enquêtes auprès d'élèves⁵⁶. Ces sondages utilisent une échelle de Lickert pour exprimer son accord ou son désaccord sur divers énoncés⁵⁷.

Pour d'autres chercheurs, il importe de questionner les sujets à propos d'enjeux qu'ils identifient eux-mêmes (Seligson, 1980). Dans ses recherches sur les paysans adultes d'Amérique du Sud, Seligson (1980a) posa une série de questions afin d'amener les sujets à discuter de ce qui était pour eux porteur de sens :

- 1) Identification des enjeux (2) politiques ou sociaux prioritaires au niveau global et local.
- 2) Quelles sont les causes ou les origines de ces problèmes?
- 3) Comment peut-on tenter de régler ce problème?
- 4) Quelles sont les possibles contributions personnelles et collectives au règlement de ce problème?

On s'assure ainsi d'aborder les aspects de la perception du sujet à l'égard de ses compétences ainsi que sa confiance en la possibilité d'agir de manière effective en fonction des contraintes institutionnelle, économique et sociale. Pour ce faire, on distingue l'effectivité interne de l'effectivité externe :

Internal political efficacy refers to a person's sense of his or her own ability to participate actively in the political process. People with high degree of internal political efficacy believe they are

⁵⁵ Gershtenson, Rainey et Rainey (2010) ont également utilisé cette approche dans leur recherche sur l'impact d'un programme de simulation d'assemblée citoyenne sur l'attitude et le comportement politique des étudiants et des étudiantes.

⁵⁶ Torney-Purta a notamment dirigé une étude auprès de quatre-vingt-dix mille adolescents de 14 ans provenant de vingt-huit pays européens dans laquelle la chercheuse applique le concept d'effectivité politique au contexte scolaire : « [i]n the IEA study, the sense of efficacy at school was measured with questions about the extent to which students believed that they could collaborate with their peers in solving school problems and that the student council made a difference in how the school functioned » (2010, 209). Voir aussi Milner (2004).

⁵⁷ 1) Une personne comme moi n'a rien à dire sur les actions du gouvernement ; 2) Je ne crois pas que les dirigeants se préoccupent de ce que pensent les personnes comme moi ; 3) Parfois, les actions des gouvernements semblent si complexes qu'une personne comme moi ne peut y comprendre grand-chose ; 4) « Voter est la seule façon par laquelle une personne comme moi peut influencer les décisions du gouvernement » (Seligson, 1980b, 631).

capable when it comes to civic affairs. Measures of external political efficacy, on the other hand, reflect perceptions of governmental and institutional responsiveness to citizens' needs and demands (Westheimer et Kahne, 2006, 292).

Les deux dimensions essentielles de ce concept sont donc la confiance en ses propres capacités (connaissances des processus et des institutions politiques, perception de l'efficacité et de la portée de son action) et la perception de la réceptivité des institutions démocratiques. Une personne qui présente un haut niveau d'effectivité interne sera plus prompte à être active politiquement. Le niveau d'effectivité externe a par contre moins d'influence sur cette activité.

On s'assure également d'explorer les phénomènes sur lesquels les sujets pensent pouvoir agir (par exemple, les inégalités économiques ou les problèmes environnementaux), ce qui permet d'analyser sous un nouvel angle le sentiment d'effectivité.

La dimension sociale sera également interprétée à travers l'étude de l'effectivité politique puisque celle-ci n'exclut pas les répertoires d'actions collectives. Toutefois, la dimension sociale incorpore également la position sociale de l'élève en tant que gouverné. Au même titre que l'élève est en relation avec des enseignants dont le statut face aux savoirs est différent du sien, les citoyens font partie d'un système politique où des positions différenciées en fonction de la détention du pouvoir déterminent leur statut : gouvernants et gouvernés.

4.3 La théorie attributionnelle

Pour faire des liens entre le raisonnement à l'égard du changement et le sentiment d'être un acteur politique effectif, il est nécessaire de disposer de catégories d'analyse permettant d'identifier et de qualifier les facteurs auxquels les élèves imputent le changement, dans le passé et dans le présent, et ce, afin de savoir si ces élèves s'attribuent à eux-mêmes la responsabilité ou la capacité d'y participer. Les chercheurs s'intéressant au raisonnement causal des élèves utilisent des catégories générales de causes (économique, sociale, politique ou personnel) que les élèves doivent hiérarchiser pour expliquer un événement particulier. D'une part, ces catégories restreignent les possibilités de réponse des élèves, les causes étant déjà fournies par les chercheurs. De plus, les causes reliées à l'action humaine font généralement référence à la seule action

des hommes (et des femmes) de pouvoir. L'approche s'intéressant au raisonnement des élèves à l'égard du changement social se rapproche davantage de notre objectif de recherche dans la mesure où les chercheurs souhaitaient comprendre les raisons soutenant les choix effectués par les élèves. Cependant, rien dans le cadre conceptuel proposé par ces recherches ne nous permet de rendre compte et de qualifier les imputations faites par les élèves.

C'est pourquoi nous avons privilégié les dimensions causales dérivées de la théorie attributionnelle de la motivation développée par Weiner (1992). Ces dimensions ont été opérationnalisées par Éthier (2001) dans le cadre de sa thèse portant sur les contenus et les activités des manuels scolaires d'histoire générale à l'égard de l'évolution démocratique.

La théorie attributionnelle postule que les comportements d'une personne seraient influencés par la manière dont elle explique les événements vécus (Viau, 2009). Les dimensions caractérisant les causes pouvant être invoquées pour expliquer les échecs et les réussites des élèves sont au nombre de trois : le lieu, la stabilité et le contrôle.

En étudiant les causes en fonction du **lieu**, on peut établir si elles sont internes ou externes à l'élève. Par exemple, celui-ci fait une attribution interne lorsqu'il estime que son échec est causé par son manque d'étude. La cause est considérée comme étant externe si l'élève attribue son échec à l'environnement (complexité de la tâche, mauvaise explication de l'enseignant ou l'enseignante). La **stabilité** est reliée à la temporalité de la cause. Elle est dite stable si elle revêt un caractère de permanence ou modifiable s'il est permis de croire qu'elle puisse varier. Par exemple, une cause attribuée à une réussite sera stable si elle concerne le talent de l'élève ; elle sera modifiable si elle est du ressort de la chance. Le **contrôle** concerne le sentiment des élèves de pouvoir agir sur les causes attribuées à leurs échecs ou réussites. En ce sens, l'effort est une cause contrôlable alors que la chance est incontrôlable.

Tableau 1
Dimensions causales (Éthier, 2001)

	Externe		Interne	
	Stable	Modifiable	Stable	Modifiable
	- Hasard - Marché	- Personnalités politiques - Intellectuels	- Nature humaine	- L'action des citoyens et citoyennes ordinaires

En ce qui concerne l'application de ces dimensions à l'analyse des changements historiques telle que l'évolution démocratique, les causes **externes et stables** sont des forces qui transcendent l'être humain et qui ne peuvent être modifiées. Ces causes peuvent être des entités abstraites auxquelles on attribue des intentions et des activités : le progrès, le marché, la religion, la nation. Une cause est considérée comme étant **externe et modifiable** s'il s'agit d'un facteur extérieur à l'être humain, mais qui peut tout de même varier (par exemple, l'Église, l'élite intellectuelle ou l'individu exceptionnel). Les causes externes modifiables peuvent également être identifiées à des entités concrètes : les organisations internationales ou étatiques ainsi que les catégories telles que les intellectuels, le Nord, le Sud. Les causes **internes et stables** attribuent à la nature humaine ou aux sentiments associés le rôle de moteur de l'histoire. Dans ce cas, l'être humain n'a aucune influence sur les forces immuables qui l'habitent. Les imputations **internes et modifiables** attribuent aux êtres humains le rôle de moteur de l'histoire. Même intégrés dans des structures sociales, les individus ne doivent pas être des objets passifs de l'histoire. Sans déterminer complètement le cours de l'histoire, les êtres humains ont tout de même un espace d'initiative qui leur permet d'agir sur leur réalité sociale par leur implication individuelle ou la mise sur pied de partis ou d'organisations.

4.4 Sur la dimension institutionnelle

Dans ces rapports au savoir, la dimension institutionnelle est essentielle à la compréhension du sens accordé par les élèves à leur relation au monde, à soi-même et

aux autres. Le rapport institutionnel au savoir est défini par le positionnement du sujet dans l'institution (Schrager, 2011). Dans le cas du rapport aux savoirs historiques, l'institution est l'école et la classe. Dans le cas du rapport aux savoirs relevant de l'éducation à la citoyenneté, l'institution politique est le système démocratique libéral et représentatif. On peut également considérer la démocratie scolaire de l'institution d'enseignement du sujet. Ainsi, il sera possible d'étudier la distinction que fait l'élève de son implication à l'école et dans la communauté.

À ce sujet, Perrenoud (2003) souligne que l'école n'évolue pas dans un vacuum social et politique : elle est le produit d'une réalité sociale particulière et il serait malvenu de lui demander de se montrer plus vertueuse que la société dans laquelle elle s'inscrit. D'ailleurs, tel que le souligne Audigier,

les élèves ne sont pas naïfs. Ils ont vite fait d'observer que le monde adulte ne fonctionne pas, pas tout à fait, selon les valeurs qu'il se propose d'enseigner aux élèves. De nombreuses enquêtes montrent à quel point l'éloignement que la vie scolaire entretient avec les principes et valeurs que l'école affirme constamment être les siens, joue un rôle négatif dans la formation sociale, morale et éthique des élèves (2006, 12).

Lorsqu'il est question de participation politique et sociale, la position sociale d'un sujet est un indicateur significatif. Les recherches ont depuis longtemps démontré (et continuent de démontrer) l'influence du statut socioéconomique et de la scolarisation sur la participation politique (Almond et Verba, 1963; Stolle et Cruz, 2005). Bien que la mobilisation des personnes en situation de marginalité économique et/ou politique soit possible, elle reste peu probable. Certaines traditions de recherche ont souligné que « la condition objective de marginalité aurait tendance à empêcher l'action collective et la participation politique en général, parce qu'elle aurait des effets psychologiques sur la personne qui entrainerait plutôt l'apathie et le retrait de la vie publique » (Dufour, 2009, 14). Certains chercheurs ne sont pas surpris de cet état de fait : « Non-elites have good reasons for believing that what they say about politics does not matter: it usually does not. Political battles are usually pitched in favour of the people who already have money and power » (Eliasoph, 1998; 233).

De toute évidence, la perception que les individus développent des institutions démocratiques et politiques d'une communauté influencera fortement leur propension à

y participer ou non. Cette perception influencera également le type de participation politique en fonction de la confiance qu'ils accordent à ces institutions (Westheimer et Kahne, 2004). Par contre, une faible confiance en l'ouverture et les possibilités qu'offrent les institutions politiques ne résulte pas nécessairement en une absence de participation politique. Une personne peut décider de travailler à l'extérieur des institutions publiques et formelles.

En ce sens, des recherches menées par Westheimer et Kahne concernant les programmes d'éducation à la citoyenneté soulignent l'importance de trouver un équilibre entre le développement d'une confiance dans les institutions politiques et l'analyse des obstacles institutionnels rencontrés par les élèves au cours de leur projet. Ils soulignent : « educating citizens for a democratic society requires that students gain a sense that they can make a difference and also identify, analyse, and challenge social and institutional practices as they work to create a more just society » (2006, 295). Cela étant dit, il est pertinent de réitérer que la confiance dans les institutions politiques n'est pas une condition essentielle à la participation politique. On peut également imaginer des situations où cette confiance ne serait pas souhaitable (par exemple, dans le cas où les institutions seraient utilisées pour maintenir certaines personnes au pouvoir ou pour appliquer une discrimination systématique sur un groupe particulier).

4.5 Résumé du chapitre

Ce chapitre nous a permis de construire un modèle théorique capable de relier différents aspects de l'apprentissage de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté. Nous avons été en mesure de lier conceptions de l'histoire, conception de l'agentivité historique et sentiment d'être un acteur politique effectif à l'aide de la notion de rapport au savoir.

Les deux rapports aux savoirs, déclinés comme deux figures de l'apprendre distinctes, entretiennent des relations. Le travail de théorisation d'une recherche empirique serait alors de relever ces relations pour un nombre limité d'élèves, en brossant des portraits pour chacun d'eux. À notre avis, un séjour prolongé sur le terrain serait nécessaire. Ce séjour pourrait inclure des entrevues et de l'observation non-participante, à l'intérieur et à l'extérieur du contexte scolaire.

Le prochain chapitre de ce mémoire sera l'occasion de discuter des limites de ce modèle ainsi que de nouveaux questionnements qu'il soulève en didactique de l'histoire et dans les didactiques de manière plus générale.

Ce dernier chapitre permettra de discuter des limites du modèle développé ainsi que des nouveaux questionnements qu'il suscite dans le domaine de la didactique de l'histoire.

5.1 Limites du modèle

Nous présenterons dans cette section trois limites du modèle. Ces limites portent sur la quantité de dimensions constituant le modèle, la validation du modèle et sur l'exclusion de certains aspects.

Le modèle construit met en relation un nombre élevé de dimensions, ce qui présente un risque de confusion au moment de l'analyse.

Notre intention était de construire un modèle capable d'intégrer et de mettre en relation un nombre élevé de dimensions de manière à rendre compte de la complexité du raisonnement des élèves et de la variété des modalités d'entrée en relation avec l'histoire. Cette préoccupation a donné lieu à une opérationnalisation de la notion de rapport au savoir impliquant deux figures de l'apprendre : une pour les savoirs historiques et une pour les savoirs relevant de l'éducation à la citoyenneté⁵⁸.

Cette opérationnalisation est, par contre, caractérisée par un nombre important de dimensions qui pourrait amener une certaine confusion au moment de l'analyse. Il est possible d'imaginer que l'on ne tienne pas compte de toutes les relations possibles ou qu'un oubli survienne dans la mise en relation des différentes dimensions des deux figures de l'apprendre. Aussi, la situation inverse est également possible. Il serait possible de se concentrer sur les relations entre les dimensions ou sur les détails de chacune de ces dimensions en oubliant de considérer le portrait général. En d'autres termes, il y a un risque de difficultés à distinguer chacun des arbres tout en gardant à l'esprit l'image de la forêt.

Pour combler cette limite, les méthodes de collecte de données et les méthodes d'analyse devront être adaptées à la double tâche d'explorer chacune des dimensions et leurs relations entre elles. Ces méthodes devront également inclure un mécanisme de

⁵⁸ Les deux sont par contre interdépendants. Comme nous en avons discuté auparavant, c'est en étudiant l'histoire que les élèves sont amenés à développer leur conscience citoyenne.

synthèse afin d'être en mesure de dresser des portraits d'élèves qui incluraient toutes les dimensions faisant partie du modèle.

Le modèle construit implique une importante collecte de données sur le terrain, ce qui peut réduire ses possibilités de se faire valider.

En soi, étudier le rapport au savoir d'un élève présente certaines difficultés liées à ses caractéristiques fondamentales : le rapport au savoir relève de l'intériorité de l'élève et est constamment en mouvement. Particulièrement au moment de la scolarité, un rapport au savoir peut être éphémère et intimement lié à la situation scolaire et didactique particulière que vit l'élève à cet instant (Chartrain et Caillot, 2001). Néanmoins, le rapport au savoir peut être appréhendé par des représentations et des valeurs qui permettent à l'élève de mettre le monde en ordre et de le hiérarchiser, par un ensemble de pratiques organisées en fonction de ces représentations et ces valeurs, par un ensemble de mobiles et d'objectifs et par une histoire et une image de soi.

De plus, le rapport au savoir implique de considérer chaque élève comme un cas particulier. Le type de recherche pour valider ce modèle serait donc une étude de cas, qui est appropriée pour illustrer la complexité de situations multicausales ou pour étudier un processus. De plus, elle est tout indiquée pour les recherches de type exploratoire, car elle permet d'étudier des phénomènes que les théories existantes ont du mal à expliquer. L'étude de cas présente également comme avantage d'illustrer des phénomènes difficilement mesurables par une recherche quantitative en se concentrant sur un seul ou sur quelques cas. On peut ainsi traiter de l'histoire du sujet ou de son environnement familial et scolaire (Roy, 2003).

Le modèle construit, parce qu'il lie deux figures de l'apprendre et intègre une dimension institutionnelle, prescrit d'explorer l'intériorité de l'élève sous différents angles : ses perceptions, ses pratiques, sa position institutionnelle. Ces différents angles requièrent donc différentes méthodes de collecte de données telles que des entrevues en profondeur avec les élèves ou encore de l'observation non-participante en contexte scolaire et extrascolaire. Il s'agit d'un travail qui s'apparente à de l'ethnographie et qui implique un séjour prolongé sur le terrain. À moins de se limiter à un nombre très restreint de cas (deux ou trois), la cueillette de données représente un travail qui pourrait constituer un obstacle futur à la validation du modèle.

Le modèle exclut certaines conceptions des élèves, notamment leurs conceptions de la citoyenneté et de l'éducation à la citoyenneté.

Au contraire du rapport aux savoirs historiques, la conception que les élèves entretiennent de la citoyenneté et de l'éducation à la citoyenneté a été exclue du modèle. La principale raison de cette exclusion est que nous nous en sommes tenues à la manière dont le programme définit l'éducation à la citoyenneté : celle-ci fait partie de l'éducation historique. La formation citoyenne est donc tributaire de la formation historique.

Aussi, nous souhaitons explorer les conceptions et les désirs des élèves à l'égard de l'action politique sans interférence de la définition de la citoyenneté que les élèves adoptent. En d'autres termes, l'objectif était d'amener les élèves à réfléchir à l'action politique sans que leur définition de la citoyenneté – qui est avant tout un statut juridique – ne vienne restreindre cette réflexion. Ceci pourrait exclure, pour certains élèves, l'action révolutionnaire, l'action directe ou les grèves qui constituent des actions souvent illégales et qui sont contestées en tant qu'actions politiques légitimes.

5.2 Nouveaux questionnements

Nous avons mentionné, dans le deuxième chapitre, qu'un des critères de scientificité d'une recherche théorique était sa valeur euristique, donc sa capacité à générer de nouveaux questionnements et de nouvelles avenues de recherche. Nous présenterons maintenant certains questionnements soulevés par cette recherche grâce à la réflexion effectuée sur la notion de rapport au savoir.

5.2.1 Implications pour le transfert des apprentissages

Le rapport au savoir soulève d'abord des questionnements à l'égard du transfert des apprentissages, soit la capacité à réutiliser ces apprentissages, notamment dans diverses situations de la vie quotidienne. L'élève construit un certain rapport à l'histoire et à l'éducation à la citoyenneté qui est caractérisé par une relation à l'institution scolaire ainsi que par une posture de l'apprendre. Nous rappelons que la posture de l'apprendre est la forme de rapport au savoir qui est obtenue lorsqu'on considère le point de vue du sujet. Ainsi, le rapport au savoir peut se modifier en fonction de la posture adoptée par le sujet (en tant qu'élève, en tant que citoyen et acteur politique, en tant que travailleur).

Cette posture est un élément central du processus de transfert des apprentissages. Tel que le souligne Déry :

L'importance que Toupin accorde à la perception en fonction d'un contexte qui est propre à chacun dans le processus de transfert s'avère primordiale puisque c'est la lecture qu'un sujet fera d'une situation qui l'amènera ou non à envisager le transfert selon que cette situation a des similarités avec d'autres rencontrées précédemment (2008, 69).

L'interprétation que les élèves se font d'une situation et d'une tâche est donc centrale au transfert. Étudier le transfert sous l'angle du rapport au savoir permettrait d'intégrer la dimensions épistémique (nature de la tâche), identitaire (la raison d'être de la tâche) et sociale ou institutionnelle (contexte). Qu'est-ce qui advient de ce rapport au savoir lorsque l'élève passe de l'institution scolaire à d'autres institutions? Crée-t-il un nouveau rapport au savoir ou son rapport initial est-il modifié en fonction de la nouvelle relation qui se crée entre l'institution et l'individu? Des recherches longitudinales ou une comparaison entre des élèves de niveau secondaire et des étudiants et étudiantes de niveau universitaire pourraient amener de nouveaux éclaircissements sur cette question.

5.2.2 Implications pour l'éducation à la citoyenneté

La notion de rapport au savoir prescrit la prise en considération de la position sociale du sujet, ce qui implique de faire des analyses réconciliant les niveaux macro et micro d'analyse. En effet, la position sociale d'un individu est définie en fonction de son statut socioéconomique, de son accès aux leviers de pouvoirs, de ses identités développées en termes de catégories d'oppression (race, classe, genre), ainsi que de l'interprétation, par le sujet, de cette position sociale. Ceci soulève des questionnements sur le contenu de l'éducation à la citoyenneté, qui, dans les limites de notre connaissance du sujet, aborde rarement ces dimensions. La réflexion sur les modes d'acquisition et de reproduction du pouvoir, sur la distribution du pouvoir et sur les systèmes d'oppression (racisme, sexisme, homophobie) sont des sujets absents des curriculums relatifs à l'éducation à la citoyenneté. Si, comme cela a été proposé dans les chapitres précédents, les dimensions sociales et institutionnelles font partie d'un rapport aux savoirs relatifs à l'éducation à la citoyenneté, il apparaît alors essentiel que les enseignants et les élèves se questionnent sur leur position sociale respective, sans quoi l'éducation à la citoyenneté nous apparaît vide de sens.

En ce sens, le programme de formation de l'école québécoise stipule que

L'un des enjeux d'une société pluraliste, comme la société québécoise, est de concilier l'appartenance commune et la diversité des identités. L'élève doit parvenir à se reconnaître parmi d'autres individus caractérisés par de multiples différences : chacun se définit par rapport à l'autre, en relation avec d'autres. Construire, de manière volontaire et réfléchie, son identité sociale, c'est chercher à connaître les origines et les facteurs explicatifs de la différence et de la spécificité (MELS, 2006, 348).

Les questions touchant l'identité des élèves sont donc au cœur de la troisième compétence. Cette troisième compétence est reliée au développement des deux autres compétences, proprement historiennes. Néanmoins, le programme de formation ne spécifie pas le type d'identité auquel on fait référence. Le rapport au savoir, en considérant le sujet comme un élève et comme un être social situé et qui se positionne, permettrait d'explorer différents types d'identité sociale tout en les reliant à l'apprentissage de l'histoire. Les thèmes élaborés dans ce mémoire ne sont qu'une infime fraction des possibilités qu'offre la notion de rapport au savoir dans l'exploration des liens entre l'identité et l'apprentissage de l'histoire.

CONCLUSION

Nous avons évoqué, en introduction de ce mémoire, cette femme qui croyait qu'il était beaucoup plus facile d'être féministe dans les années 1970 qu'aujourd'hui. Les questionnements suscités par cette femme sont restés sans réponse, mais nous ont accompagnés tout au long de l'écriture de ce mémoire. En fait, nous avons entamé cette recherche avec la conviction que l'histoire pouvait être une de ces prisons mentales qui limitent notre champ d'action et de réflexion. C'est donc avec une vision émancipatrice de l'enseignement de l'histoire que nos réflexions évoluèrent.

Plus important encore fut notre intérêt pour la philosophie d'Albert Camus pour qui la révolte⁵⁹ fait partie de notre réalité historique, ce qui l'élève d'ailleurs au statut de dimension essentielle de l'être humain. Selon lui, l'absurdité née de la désacralisation des sociétés ne peut être dépassée que par la révolte. À moins de vouloir fuir la réalité, il faut donc trouver en elle nos valeurs et nos règles de conduite. Toute révolte implique des jugements : sur sa propre valeur en tant qu'être humain, sur les droits qui devraient lui être impartis et sur la frontière à tracer entre ses droits et ceux des autres.

Dans un monde politique où l'on tente de réduire la politique à un acte rationnel, ordonné et bureaucratisé⁶⁰, où l'on déprécie ses adversaires en clamant leur irresponsabilité sous n'importe quel critère ou encore leur manque de jugement, où il est de plus en plus difficile de distinguer l'appartenance idéologique des partis politiques tant ils s'évertuent à n'être « ni de gauche, ni de droite »⁶¹, Camus nous rappelle que l'acte politique doit également faire place au jugement moral, aux sentiments, à la conscience de soi et des autres et à la dignité humaine.

⁵⁹ La révolte, selon Camus, implique de tracer une frontière, une limite aux droits de certains par rapport à ceux des autres. La révolte s'appuie donc sur le refus d'une ingérence jugée intolérable et sur la certitude de posséder des droits innés. Elle implique, de la part de l'individu, une adhésion ou une reconnaissance à lui-même. Tout individu qui se révolte démontre qu'il y a quelque chose en lui pour quoi il vaut la peine de se révolter.

⁶⁰ Voir à ce sujet le texte de Patrick Forget dans l'édition du Devoir du 14 mai 2012, *Conflit étudiant - Bureaucratiser la manifestation*.

⁶¹ Mouffe (2005) affirme que ces expressions sont caractéristiques d'une ère post-politique dans laquelle le débat entre la gauche et la droite s'est transformé en bataille en termes de bien et de mal.

Ces réflexions nous ont amenées à explorer ce qui empêche l'individu d'agir politiquement au sens où l'entendait Arendt, c'est-à-dire dans cet espace se situant entre les êtres humains⁶². Deux niveaux de contraintes se sont imposés : un niveau interne (micro) et un niveau externe (macro). Le niveau interne désigne nos peurs, nos désirs, nos représentations, nos expériences, nos relations aux autres, notamment à travers l'histoire. Le niveau externe concerne la doxa, les obstacles institutionnels, les rapports de forces présents dans la société, les discours dominants.

La notion de rapport au savoir s'est rapidement imposée comme un outil analytique nous permettant de penser la relation des élèves à l'histoire et à l'action politique tout en réconciliant ces deux niveaux d'analyse qui, à notre avis, font défaut aux recherches en didactique de l'histoire et en éducation à la citoyenneté. Les concepts de conscience historique, de mémoire historique et de rapport à l'histoire se sont révélés incapables de rendre compte de la complexité de notre relation à l'histoire en lien avec notre relation au présent et au futur. Les recherches en éducation à la citoyenneté sont bien souvent limitées par une définition restrictive de la citoyenneté et de l'action politique et laissent dans l'ombre le sens que les élèves attribuent à leur position sociale et leur analyse des rapports de force en présence.

Le modèle élaboré dans le quatrième chapitre répond à ces critiques. Il permet d'appréhender la relation à l'histoire comme un phénomène plus complexe que l'expression d'une identité. Il y est suggéré qu'à travers notre représentation de l'histoire sont exprimés des expériences, de multiples identités, des discours dominants, des positions et des relations sociales ainsi que des représentations de l'histoire en tant que discipline scientifique. Ces différentes dimensions (divisées en dimensions épistémiques, identitaires et sociales) sont reliées de manière multidirectionnelle à notre insertion dans le monde aujourd'hui et à nos perspectives pour le futur. Tout dépend des outils culturels qu'utilisent les élèves, du lieu dans lequel ils sont utilisés et de la manière dont ils sont utilisés. La notion de changement dans l'histoire constitue l'élément qui permet de faire le lien entre l'interprétation de l'histoire et le sentiment de participer effectivement au changement social aujourd'hui.

⁶² Selon Arendt, « La politique repose sur un fait : la pluralité humaine » (1995, 39). Un être humain seul est apolitique, car la politique se constitue en relation. Arendt considère la sphère privée comme une privation car elle dépossède les êtres humains de leurs capacités les plus hautes et les plus humaines. Ces dernières se développent et se manifestent au contact de l'autre et de la diversité qu'il offre.

Néanmoins, le modèle proposé comporte des limites importantes que des recherches supplémentaires ainsi qu'une étape de validation sur le terrain pourraient corriger. Le dernier chapitre nous a permis de discuter de ces limites ainsi que des nouveaux questionnements soulevés.

Comme remarques finales, nous aimerions mentionner que notre intérêt pour des notions telles que le changement, l'agentivité et le sentiment d'effectivité politique ne tient pas au seul intérêt scientifique. Bien souvent, nous nous sentons politiquement et moralement plus près des hommes et des femmes qui se sont opposés, soulevés et qui ont combattu l'autorité en place. D'où un intérêt évident pour que l'histoire enseignée ne s'attarde pas seulement aux hommes d'États, aux chefs militaires et aux individus exceptionnels. Notre intérêt pour ces thèmes vient également de notre propre implication dans des mouvements voués au changement social dans lesquels les pratiques émancipatrices à la base des communautés sont privilégiées.

Bibliographie

- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Agrikoliansky, E., et Dufour, P. (2009). Les frontières des mouvements sociaux/les mouvements sociaux aux frontières. *Politique et sociétés*, 28(1), 3-11.
- Almond, A. et Verba, S. (1963). *The civic culture : political attitudes and democracy in five nations*. Princeton, N.J. : Princeton University Press
- Arendt, H. (1995). *Qu'est-ce que la politique?* Paris, France : Éditions du Seuil.
- Asselin, P. (2010, 5 octobre). Des ruées aux urnes avec le vote obligatoire, Le soleil. Récupéré de : <http://www.cyberpresse.ca/le-soleil/actualites/politique/201010/05/01-4329532-des-ruees-aux-urnes-avec-le-vote-obligatoire.php>
- Audet, F. (2006). *Mémoire du Québec, conscience historique et conscience politique chez les jeunes québécois de niveau collégial*. (Mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec). Récupéré à www.theses.ulaval.ca/2006/23825/23825.pdf
- Audigier, F. (2000). Histoire, géographie, éducation civique : trois disciplines aux prises avec la diversité narrative. *Repères-Institut national de recherche pédagogique* (21), 121–141. Institut national de recherche pédagogique. Récupéré à http://www.inrp.fr/publications/editionelectronique/reperes/INRP_RS021_7.pdf
- Audigier, F. (2006, 28 juin). *L'Éducation à la citoyenneté*. Conférence organisée par le Département de la Formation et de la Jeunesse du canton de Vaud.
- Audigier, F., Fink, N., Haeberli, P., Hammer, R., et Heimberg, C. (2004). *Des élèves du cycle d'orientation, l'histoire et son enseignement. Rapport sur une enquête effectuée en 2002-2003*. Genève. Récupéré à <http://www.unige.ch/fapse/didactsciensoc/publications/2004.html>
- Barton, K. C. (2001). A Sociocultural Perspective on Children's Understanding of Historical Change: Comparative Findings From Northern Ireland and the United States. *American Educational Research Journal*, 38(4), 881-913.
- Barton, K. C. (2005). "Best not to forget them": Secondary Student's Judgments of Historical Significance in Northern Ireland. *Theory and Research in Social Education*, 35(1), 9-44.
- Barton, K. C., et Levstik, L. S. (2003). *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates

- Barton, K. C. et McCully, A. W. (2006). *Secondary students' perspectives on school and community history in Northern Ireland*. Conférence présentée à la European Social Science History conference, Amsterdam. Récupéré à <http://arrts.gtcni.org.uk/gtcni/bitstream/2428/6038/7/Secondary%20students%20perspectives%20on%20school.pdf>
- Beaucher, C., Beaucher, V., et Moreau, D. (2013). Contribution à l'opérationnalisation du concept de rapport au savoir. *Esprit Critique. Revue internationale de sociologie et de sciences sociales*, 17(4), 6-29. Repéré à <http://fr.calameo.com/read/0009930031c89fc3f57ec>
- Beauvois, J.-L. et Joule, R.-V. (1981). *Soumission et idéologies : psychosociologie de la rationalisation*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Beillerot, J. (1989). *Savoir et rapport au savoir : élaborations théoriques et cliniques*. Paris : Éditions universitaires.
- Beillerot, J. (1996). Note sur le *modus operandi* du rapport au savoir. Dans J. Beillerot, C. Blanchard-Laville et N. Mosconi (Dir.), *Pour une clinique du rapport au savoir* (145-158). Paris, France : L'Harmattan.
- Beillerot, J. (2000). Le rapport au savoir. Dans N. Mosconi, J. Beillerot et C. Blanchard-Laville (Dir.), *Formes et formations du rapport au savoir* (39-57). Paris, France : L'Harmattan.
- Bellenger, L. (1980). *L'argumentation, connaissance du problème, applications pratiques*. Paris, France : ESF.
- Blais, A. (2000). *To vote or not to vote. The merits and limits of rational choice theory*. Pittsburgh, PE : University of Pittsburg Press.
- Blais, A., Gidengil, E., Nevite, N., et Nadeau, R. (2004). Where Does Turnout Decline Come From. *European Journal of Political Research*, 43, 221-236.
- Boileau, J. (2009, 3 novembre). Élections municipales - Où étiez-vous ? *Le devoir*. Récupéré à <http://w.ledevoir.ca/politique/montreal/275173/elections-municipales-ou-etiezvous>.
- Bougie, E., Osborne, E., de la Sablonnière, R., et Taylor, D. M. (2011). The cultural narratives of Francophone and Anglophone Quebecers: Using a historical perspective to explore the relationships among collective relative deprivation, in-group entitativity, and collective esteem. *British Journal of Social Psychology*, 50 (4), 726-746.
- Bouhon, M. (2009). *Les représentations sociales des enseignants d'histoire relatives à leur discipline et à son enseignement*. (Thèse de Doctorat, Université Catholique de Louvain-la-Neuve, Louvain-la-Neuve). Récupéré à <http://dial.academielouvain.be/handle/boreal:30401>
- Bourdieu, P. (1997). *Les méditations pascaliennes*. Paris, France : Éditions du Seuil.

- Boutonnet, V. (2009). *L'exercice de la méthode historique proposé par les ensembles didactiques d'histoire du 1^{er} cycle du secondaire pour éduquer à la citoyenneté*. (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Montréal).
- Bouvier, F. (2007). Quand l'histoire nationale devient problématique au nom de l'éducation à la citoyenneté : phénomène à inverser. *Bulletin d'histoire politique*, 15(2), 89-106.
- Braudel, F. (1969). *Écrits sur l'histoire*. Paris, France : Gallimard.
- Bruner, J. S. (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1-21.
- Burbules, N. C., Warnick, B. R. (2006). Philosophical inquiry. Dans J. L. Green, Gregory Camilli et Patricia B. Elmore (dir.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (489-502). Washington, DC : American Educational Research Association.
- Caillot, M. (2001). Rapport aux savoirs et didactique des sciences. Dans P. Jonnaert et S. Laurin (dir.), *Les didactiques des disciplines. Un débat contemporain* (111-131). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Camus, A. (1951). *L'homme révolté*. Paris, France : Gallimard.
- Cardin, J.-F. (2009). L'école et l'éducation à la citoyenneté : le choix de miser sur l'histoire. Entrevue avec François Audigier. *Formation et Profession*, 16(1), 9-16.
- Carr, E. H. (1988[1961]). *Qu'est-ce que l'histoire? : conférence prononcée dans le cadre des "George Macaulay Trevelyan Lectures" à l'université de Cambridge, Janvier-Mars 1961*. Paris, France : La Découverte.
- Carretero, M., Asuncion, L.-M., et Jacott, L. (1997). Explaining historical events. *International Journal of Educational Research*, 27(3), 245-253.
- Carretero, M., Jacott, L., Limon, M., Lopez-Manjon, A., et Leon, J.A. (1994). Historical knowledge. Cognitive and instructional implications. Dans M. Carretero et J.F. Voss (dir.), *Cognitive and Instructional Processes in History and Social Sciences* (357-376). Hillsdale, NJ : LEA.
- Castonguay, A. (2010, 3 novembre). De droit de vote à électeurs conscrits, Le Devoir. Récupéré de : <http://www.ledevoir.com/societe/actualites-en-societe/275224/de-droit-de-vote-a-electeurs-conscrits>
- Charland, J.-P. (2003). *Les élèves, l'histoire et la citoyenneté. Enquête auprès d'élèves des régions de Montréal et Toronto*. Sainte-Foy, Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Charland, J.-P., Éthier, M.-A., Cardin, J.-F., et Moisan, S. (2010). Premier portrait de deux perspectives différentes sur l'histoire du Québec enseignée dans les classes d'histoire et leur rapport avec les identités nationales : recherche sur la

conscience historique des adolescents canadiens-français et amérindiens. Dans J.-F. Cardin, M.-A. Éthier et A. Meunier (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (183-211). Québec, Québec : Éditions MultiMondes.

Chartier, R. (2009). *Au bord de la falaise. L'histoire entre certitudes et inquiétude*. Paris, France : les Éditions Albin Michel.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris, France : Anthropos.

Charlot, B. (2001). La notion de rapport au savoir : points d'ancrage théorique et fondements anthropologiques. Dans B. Charlot et E. Bautier (Dir), *Les jeunes et le savoir : perspectives internationales* (5-24). Paris, France : Anthropos.

Charlot, B. (2003). La problématique du rapport au savoir. Dans S. Maury et M. Caillot (Dir.), *Rapport au savoir et didactiques* (33-50). Paris, France : Fabert.

Charlot, B., Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (1999). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris, France : Armand Colin.

Chevallard, Y. (2003). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. Dans S. Maury et M. Caillot (Dir.), *Rapport au savoir et didactiques* (81-104). Paris, France : Fabert.

Cohen, L., Manion, L. et Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Londres, Angleterre : Routledge.

Conseil permanent de la jeunesse (2005). La démocratie c'est aussi les jeunes. Mémoire présenté dans le cadre de la consultation générale de la commission spéciale sur la loi électorale. Récupéré de <http://www.cpj.gouv.qc.ca/publications/avis-memoires-recherches-propos/documents/democratie/democratie.pdf>

Conseil supérieur de l'éducation (1998). *Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 1997-1998. Éduquer à la citoyenneté*, Québec, Gouvernement du Québec. Récupéré à <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/RapportsAnnuel/rapann98.pdf>.

Dagenais, M. et Laville, C. (2007). Le naufrage du projet de programme d'histoire «nationale» : retour sur une occasion manquée accompagné de considérations sur l'éducation historique. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 20(4), 517-550.

Dalongeville, A. (2001). *L'image du barbare dans l'enseignement de l'histoire*. Paris, France : L'Harmattan.

Demers, S. (2012). Relations entre le cadre normatif et les dimensions téléologiques, épistémologiques et praxéologiques des pratiques d'enseignants d'histoire et

éducation à la citoyenneté : étude multicas. (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Montréal).

Den Heyer, K. (2003). Between "Now" and "Then": A Role for the study of historical Agency in History and Citizenship Education. *Theory and Research in Social Education*, 31(4), 411-434.

Den Heyer, K. (2004). A dialogue on Narrative and Historical Consciousness. Dans P. Seixas (dir.), *Theorizing Historical Consciousness* (202-211). Toronto, Ontario : University of Toronto Press.

Den Heyer, K. (2012). History Education as a Disciplined "Ethic of Truths". Dans P. Clark (dir.), *New Possibilities for the past. Shaping History Education in Canada*. Vancouver, Colombie-Britannique : UBC Presss.

Dufour, P. (2009). Agir et parler de la marge. *Marginalité et Politique. Revue du CREMIS*, 2(2), 12-16.

Duquette, C. (2010). Les difficultés entourant l'apprentissage de la pensée historique chez les élèves du secondaire : la conscience historique comme piste de solution? Dans J.-F. Cardin, M.-A. Éthier et A. Meunier (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (139-158). Québec : Éditions MultiMondes.

Dupuis-Déri, F. (2001). The political power of words: democracy and political strategies in the United States and France, 1776-1871 (Thèse de doctorat, Université de Colombie-Britannique, Vancouver).

Dupuis-Déri, F. (2006). Les élections de Conseils d'élèves : méthode d'endoctrinement au libéralisme politique. *Revue des sciences de l'éducation*, 32 (3), 691-709.

Eliasoph, N. (1998). *Avoiding politics. How Americans produce apathy in everyday life*. Cambridge, Angleterre : Cambridge University Press.

Éthier, M.-A. (2001). *Activités et contenus des ouvrages scolaires québécois d'histoire générale (1985-1999) relatifs aux causes de l'évolution démocratique*. (Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal).

Éthier, M.-A. (2006). Les manuels d'histoire et la citoyenneté. *Revue canadienne des sciences de l'éducation*, 29(3), 650-683.

Éthier, M.-A., et Lefrançois, D. (2007). Éduquer à la citoyenneté délibérative : le défi d'exercer un leadership sociopolitique pour rectifier les inégalités à l'école et en démocratie. *McGill Journal of Education*, 42(3), 355-392.

Éthier, M.-A., et Lefrançois, D. (2010). L'enseignement de l'histoire au Québec : perspectives historiques et critiques sur les programmes scolaires. *Le cartable de Clio - Revue suisse sur les didactiques de l'histoire*, 10, 147-165.

Éthier, M.-A., et Lefrançois, D. (2012). How should citizenship be integrated into high school history programs? Public controversies and the Québec *History and*

- Citizenship Education* curriculum: an analysis. *Canadian Social Studies*, 45(1), 21-42.
- Favre, P. (2003). Introduction. Dans P. Favre, J. Hayward et Y. Schemeil (dir.), *Être gouverné. Études en l'honneur de Jean Leca* (21-34). Paris, France : Presses de Sciences Po.
- Fink, N. (2009). Témoignage oral et pensée historique scolaire : « des petits tas qui font un grand tas qui font la Deuxième Guerre mondiale » (Marion, 15 ans). *Le cartable de Cléo* (9), 190-199.
- Forget, P. (2012, 14 mai). Conflit étudiant – Bureaucratiser la manifestation. *Le Devoir*. Récupéré de <http://www.ledevoir.com/societe/actualites-en-societe/349990/bureaucratiser-la-manifestation>.
- Freire, P. (2007 (1974)). *Education for critical consciousness*. New York, NY: Continuum.
- Freitag, M. (1999). La dissolution postmoderne de la référence transcendantale. Perspectives théoriques. *Cahiers de recherche sociologique*, 33. 181-217. Récupéré à http://classiques.uqac.ca/contemporains/freitag_michel/dissolution_post_moderne/dissolution_pm.html.
- Gadamer, H. G. (1990). L'herméneutique comme philosophie pratique. Dans H. G. Gadamer, B. Welte, et F. (Dir.). *Herméneutique : traduire, interpréter, agir* (51-79). Saint-Laurent, Québec : Fides.
- Gadamer, H.-G. (1996). *La philosophie herméneutique*. Paris: Presse universitaire de France.
- Gauthier, M., Gravel, P.-L., et Brouillette, A.-A. (2004). Qu'est-ce qui pousse les jeunes à s'engager ? Les valeurs de jeunes militants d'aujourd'hui. Dans Pronovost, G., et Royer, C. *Les valeurs des jeunes*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gershtenson, J., Rainey, G. et Rainey, J. (2010). Creating Better Citizens? Effects of a Model Citizens' Assembly on Student Political Attitudes and Behavior. *Journal of Political Science Education*, 6(2), 95-116.
- Gohier, C. (1998). La recherche théorique en sciences humaines : réflexions sur la validité d'énoncés théoriques en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 267-284.
- Guérin, D. (1969). *La lutte des classes sous la Première République 1793-1797*. Paris, France: Gallimard.
- Haeberli, P. (2005). Relating to History: an Empirical Typology. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 5(1). Récupéré à <http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal9/9contents.htm>

- Hallden, O. (1986). Learning history. *Oxford Review of Education*, 12, 53-66.
- Heimberg, C. (2008). Grammaire de l'histoire et contenus épistémologique de son enseignement-apprentissage. Dans M. Brossard et J. Fijalkow, *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques* (199-216). Bordeaux, France : Presses Universitaires de France.
- Heimberg, C. (2012). Journée d'étude aggiornamento : Bousculer la nation? La doxa tyrannique de l'identitaire et l'élémentation de l'histoire qui la disqualifie. Récupéré à <http://aggiornamento.hypotheses.org/887>.
- Henn, M., Weinstein, M., et Wring, D. (2002). A generation apart? Youth and political participation in Britain. *British Journal of Politics and International Relations*, 4(2), 167-192.
- Jacques, J. (2009). *Sens et portée de la consommation responsable chez les jeunes*. (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Montréal). Récupéré à <http://www.archipel.uqam.ca/2064/1/D1781.pdf>.
- Jakubowski, F. (1976[1935]). *Les superstructures idéologiques dans la conception matérialistes de l'histoire*. Paris, France : Études et Documentation Internationales.
- Jodelet, D. (2003). Représentations sociales: un domaine en expansion. Dans Jodelet, D. (Ed.), *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Jonnaert, P. (2001). Un recadrage des didactiques contemporaines des disciplines. Dans P. Jonnaert et S. Laurin (Dir), *Les didactiques des disciplines. Un débat contemporain* (30 à 56). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Jonnaert, P. et van der Borght, C. (2009). *Créer des conditions d'apprentissage : un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Kalali, F. (2007). *Rapport au savoir : bilan sur la place du sujet dans les différents travaux*. Communication présentée au Congrès International de l'AREF. Strasbourg, France. Récupéré à <http://www.congresintaref.org>.
- Kelly, G. J. (2006). Epistemology and Educational Research. Dans J. L. Green, Gregory Camilli et Patricia B. Elmore (dir.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (33-56). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Kohlmeier, J. (2005). The impact of having 9th graders "Do history". *Society for History Education*, 38(4), 499-524.
- Landry, D. (2009). *Les motivations à l'engagement citoyen chez la jeunesse québécoise à l'ère postmoderne*. (Mémoire de maîtrise, Université Laval, Laval).

Récupéré à
<http://www.erudit.org/these/liste.html?src=LavalettypeIndex=facetteLettreNomAuteureLettre=Letpage=5>.

- Lautier, N. (1997). *À la rencontre de l'histoire*. Paris, France : Presses Universitaires du Septentrion.
- Lautier, N. (2001). *Psychosociologie de l'éducation. Regards sur les situations d'enseignement*. Paris, France : Armand Colin.
- Laville, C. (2000). La guerre des récits : Débats et illusions autour de l'enseignement de l'histoire. Dans H. Moniot et M. Serwanski (Dir.), *L'histoire et ses fonctions. Une pensée et des pratiques au présent* (151-164). Paris, France : L'Harmattan.
- Laville, C. (2002). Que (re)viendrait faire la mémoire dans l'enseignement de l'histoire? *Encounters on Education*, 3(Automne), 5-25.
- Laville, C. (2003). Pour une éducation historique critique, qu'attendre du courant de la conscience historique? Dans N. Tutiaux-Guillon et D. Nourrisson (Dir.), *Identités, mémoires, conscience historique* (13-25). Lyon, France : Publications de l'Université de Saint-Étienne.
- Lebrun, J. et Lenoir, Y. (2001). Planifications en sciences humaines chez de futures enseignantes et les modèles éducatives sous-jacentes. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 569-594.
- Lefrançois, D. (2006). *Défense d'un modèle délibératif de la citoyenneté et analyse de ses implications normatives en matière de formation civique : perspectives philosophiques sur l'éducation à la citoyenneté dans le contexte de la réforme éducative québécoise*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières.
- Lefrançois, D., Éthier, M.-A., et Demers, S. (2011). Jalons pour une analyse des visées de formation socio-identitaire en enseignement de l'histoire. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois, et J.-F. Cardin (Dir.), *Enseigner et apprendre l'histoire. Manuels, enseignants et élèves* (59-93). Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Létourneau, J. (1996). L'historiographie comme miroir, écho et récit de *Nous autres*. Dans B. Jewsiewicki et J. Létourneau (dir.), *L'histoire en partage. Usages et mises en discours du passé* (25-44). Paris, France, L'harmattan.
- Létourneau, J. (2000). *Passer à l'avenir. Histoire, mémoire, identité dans le Québec d'aujourd'hui*. Montréal, Québec : Les Éditions Boréal.
- Létourneau, J., et Caritey, C. (2008). L'histoire du Québec racontée par les élèves de 4^e et 5^e secondaire : l'impact apparent du cours d'histoire nationale dans la structuration d'une mémoire historique collective chez les jeunes québécois. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 62(1), 69-93.

- Létourneau, J., et Moisan, S. (2004). Mémoire et récit de l'aventure historique du Québec chez les jeunes Québécois d'héritage canadien-français : Coup de sonde, amorce d'analyse, questionnements. *The Canadian Historical review*, 85(2), 325-356.
- Mairone, C. (2007, août). Rapports au(x) savoir(s) : Du concept aux usages. Communication présentée au *Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Strasbourg*.
- Mannarini, T., Legittimo, M., et Talò, C. (2008). Determinants of Social and Political Participation Among Youth. A Preliminary Study. *Psicologia Politica*, 36, 95-117.
- Margairaz, D. (1989). L'analyse didactique du rôle des supports informatifs dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Dans D. Margairaz (dir.), *Supports informatifs et documents dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie* (13-44). Paris, France : Institut National de Recherche Pédagogique.
- Marrou, H.-I. (1975[1954]). *De la connaissance historique*. Paris, France : Éditions du Seuil.
- Martineau, R. (1991). La démocratie des maîtres. *Traces*, 29(1), 14-18.
- Martineau, R. (2003). La classe d'histoire contre la dictature du présent. *Traces*, 41(3), 14-23.
- Martineau, R., et Laville, C. (1998). Histoire: voie royale vers la citoyenneté? *Vie pédagogique*, 109, 35-38.
- Martineau, S., Simard, D. et Gauthier, C. (2001). Recherches théoriques et spéculatives: considérations méthodologiques et épistémologiques. *Recherches qualitatives*, 22, 3-32.
- Marx, K. (1859). *Critique de l'économie politique*. Marxist Internet Archive. Récupéré à <http://www.marxists.org/francais/marx/works/1859/01/km18590100b.htm>
- Maury, S., et Caillot, M. (2003). *Rapport au savoir et didactiques*. Paris, France : Fabert.
- Mayer, N. (2010). *Sociologie des comportements politiques*. Paris, France : Armand Colin.
- MELS (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle. Histoire et éducation à la citoyenneté*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ménard, M. (2010). La participation électorale des jeunes au Canada 2. Déterminants et interventions. Ottawa: Service d'information et de recherche parlementaires.

- Meyer, M. (2005). *Qu'est-ce que l'argumentation?* Paris, France : Vrin
- Milan, A. (2005). Volonté de participer : l'engagement politique chez les jeunes adultes. (Publication n°11-008). Récupéré à <http://www.statcan.gc.ca/studies-etudes/11-008/feature-caracteristique/5024066-fra.pdf>.
- Milner, H. (2002). Civic drop-outs? What young Canadians citizens know and don't know about politics: Canada in comparative perspective. Paper presented at the Citizenship on Trial: Interdisciplinary Perspectives on Political Socialization of adolescents, McGill University, Montreal. <http://www.youthconference.mcgill.ca/MilnerPaper.doc>
- Milner, H. (2004). *La compétence civique: comment les citoyens informés contribuent au bon fonctionnement de la démocratie*. Sainte-Foy, Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- 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). Récupéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/jspui/browse?type=author&order=ASC&trpp=20&value=Moisan%2C+Sabrina>
- Moje, E. B., et Lewis, C. (2003). *Sociocultural perspectives meet critical theories: Producing knowledge through multiple frameworks*. Conférence présentée au National Council of Teachers of English, San Francisco.
- Monte-Sano, C. B. (2006). *Learning to use evidence in historical writing*. Thèse de Doctorat, Stanford University, Stanford.
- Mosborg, S. (2004). *How young people use history in reading the daily news*. Thèse de Doctorat, University of Washington, Washington.
- Mouffe, C. (2005). *On the political*. New York: Routledge.
- Novack, G. (1965). *The origins of materialism*. New York, NY: Pathfinder Press.
- Oléron, P. (1983). *L'argumentation*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- O'Neill, B. (2007). *Indifferent or just different? The political and civic engagement of young people in Canada*. Ottawa: Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques.
- Osborne, K. (2005). Political Education and Citizenship: Teaching for Civic Engagement. *Education Canada*, 45(1), 13-16.

- Pagé, M. (2001). L'éducation à la citoyenneté devant la diversité des conceptions de la citoyenneté. Dans L. Cortesão, F. Ouellet et M. Pagé (Eds.), *L'éducation à la citoyenneté*. Montréal, Québec: Éditions CRP.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2007). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Colin.
- Parent, A.-M. (1966). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Les structures pédagogiques du système scolaire* (3^e partie). Gouvernement du Québec: Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec.
- Park, C. (2010). Young Children Making Sense of Racial and Ethnic Differences. A Sociocultural Approach. *American Educational Research Journal*, 48(2), 387-420.
- Peck, C. (2012). Ethnicity and Students' Historical Understanding. Dans P. Clark (Dir.), *New possibilities for the past. Shaping History Education in Canada* 305-324. Vancouver, BC : UBC Press.
- Perrenoud, P. (2003). *L'école est-elle encore le creuset de la démocratie*. Lyon, France : Chronique Sociale.
- Pires, A. P. (1997). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales. Dans J. Poupard, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (Dir.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (3-54). Boucherville, Québec : Gaëtan Morin éditeur.
- Polkinghorne, D. E. (2005). Narrative Psychology and Historical Consciousness. Relationships and Perspectives. Dans J. Straub (Dir.), *Narration, Identity, and Historical Consciousness* (3-22), New York, NY : Berghahn Books.
- Pomian, K. (1999). *Sur l'histoire*. Paris, France : Les Éditions Gallimard.
- Porat, D. (2004). It's Not Written Here, But This Is What Happened: Students' Cultural Comprehension of Textbook Narratives on the Israeli-Arab Conflict. *American Educational Research Journal*, 41(4), 963-996.
- Quéniart, A., et Jacques, J. (2001). L'engagement politique des jeunes femmes: de la responsabilité au pouvoir d'agir pour un changement de société. *Lien Social et Politiques*, 46, 45-53.
- Quéniart, A., et Jacques, J. (2004). *Apolitiques les jeunes femmes?* Montréal, Québec : les éditions du remue-ménage.
- Quéniart, A., Jacques, J., et Jauzion-Graverolle, C. (2007). Consommer autrement : une forme d'engagement politique chez les jeunes. *Nouvelles pratiques sociales*, 20(1), 181-195.

- Raïche, G. et Noël-Gaudreault, M. (2008). Article de recherche théorique et article de recherche empirique : particularités. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 485-490.
- Reuter, Y., Cohen-Azra, C., Daune, B., Delcambre, I., et Lahanier-Reuter, D. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles, Belgique : de Boeck.
- Ricœur, P. (1983). *Temps et récit. Tome 3 : le temps raconté*. Paris, France : Seuil.
- Ricœur, P. (1986). Rhétorique – Poétique – Herméneutique. Dans M. Meyer, (Dir.), *De la métaphysique à la rhétorique* (143-155). Bruxelles, Belgique : Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Robitaille, A. (2012, 4 février). Un vote qui dérange. L'abaissement à 16 ans de la participation aux scrutins ne fait pas l'unanimité. *Le devoir*. Récupéré à <http://www.ledevoir.com/politique/quebec/341805/un-vote-qui-derange>.
- Rochex, J.-Y. (1997). L'œuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle, *Revue française de pédagogie*, 120, 105-147
- Rochex, J.-Y. (2004). La notion de rapport au savoir : convergences et débats théoriques. *Pratiques psychologiques*, 10, 93-106.
- Roy, S. N. (2003). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (357-385). Québec, Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Rüsen, J. (2000). « Cultural Currency »: The nature of historical consciousness in Europe. Dans Macdonald, S. (Dir.), *Approaches to European historical consciousness. Reflections and provocations* (75-85), Hambourg: Körber-Stiftung.
- Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness. Narrative Structure, Moral Function and Ontogenetic Development. Dans P. Seixas (dir.), *Theorizing Historical Consciousness* (63-85). Toronto, Ontario : University of Toronto Press.
- Russell, N. (2006). Memory before and after Halbwachs. *The French Review*, 79(4), 792-804.
- Samson, G., et Malherbe, C. N. (2013). Éditorial. *Esprit Critique. Revue internationale de sociologie et de sciences sociales*, 17(4), 4-5. Repéré à <http://fr.calameo.com/read/0009930031c89fc3f57ec>
- Sandwell, R. (2005). School History Versus the Historians. *International Journal of Social Education*, 30(1), 9-17.
- Schrager, M. (2011). *Le rapport au savoir scientifique d'élèves autochtones : vers une compréhension de l'expérience scolaire en sciences*. (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Montréal). Récupéré à www.archipel.uqam.ca/3956/1/D2108.pdf.

- Ségal, A. (1992). Sujet historien et objet historique. *Traces*, 30 (2), 42-48.
- Seixas, P. (1993). Historical understanding among adolescents in a multicultural setting. *Curriculum Inquiry*, 23(3), 301-27.
- Seixas, P. (2004). *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto, Ontario : University of Toronto Press
- Seixas, P. et Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. Dans A. Sears et I. Wright (dir.), *Challenges et Prospects for Canadian Social Studies* (109-117). Vancouver, CB : Pacific Educational Press.
- Seligson, M. A. (1980a). Trust, Efficacy and Modes of Political Participation: A Study of Costa Rican Peasants. *British Journal of Political Science*, 10(1), 75-98.
- Seligson, M. A. (1980b). A Problem-Solving Approach to Measuring Political Efficacy. *Social Science Quarterly*, 60(4), 630-642.
- Sloam, J. (2007). Rebooting Democracy: Youth Participation in Politics in the UK. *Parliamentary Affairs*, 60(4), 548-567.
- Stolle, D., et Cruz, C. (2005). Youth Civic Engagement in Canada: Implications for Public Policy. *Social Capital in Action: Thematic Policy Studies*. Récupéré à: http://policyresearch.gc.ca/doclib/SC_Thematic_E.pdf.
- Straub, J. (2005). Telling Stories, Making History. Toward a Narrative Psychology of the Historical Construction of Meaning. Dans J. Straub (Dir.), *Narration, Identity, and Historical Consciousness* (44-98). New York, NY : Berghahn Books.
- Therriault, G. (2008). *Postures épistémologiques que développent des étudiants des profils sciences et technologies et univers social au cours de leur formation initiale à l'enseignement secondaire: une analyse de leurs croyances et de leurs rapports aux savoirs*. (Thèse de doctorat, Rimouski, Université du Québec à Rimouski). Récupéré à <http://www.archipel.uqam.ca/1311/1/D1697.pdf>
- Torney-Purta, J. (2010). The School's Role in Developing Civic Engagement: A Study of adolescents in Twenty-Eight Countries. *Applied Developmental Science*, 6(4), 203-212.
- Tutiaux-Guillon, N., et Fourmond, T. (1998). Du côté des élèves : apprendre, expliquer, rédiger. Dans F. Audigier (dir.), *Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves en histoire et en géographie* (69-109). Paris, France : INRP.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal, Québec : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Québec, Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique.

- Vigotski, L. (1997 (1896)). *Pensée et langage*. Paris, France: La dispute.
- Vigotski, L. (1930). *The Instrumental Method in Psychology*. Marxist Internet Archive. Récupéré à <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1930/instrumental.htm>
- von Borries, B., et Baeck, O. (1997). Linkages of three time levels: Interpretations of the past, perceptions of the present and expectations of the future. Dans M. Angvik, et B. von Borries (dir.), *Youth and history: A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents, Vol. A: Description* (181-201). Hamburg, Allemagne : Köber-Stifung.
- Wenzel, J. W. (1992). Perspective on Argument. Dans W. L. Benoit, D. Hample et P. J. Benoit (Dir.), *Readings in argumentation* (121-143). New York: Foris Publication
- Westheimer, J., et Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educationnal Research Journal*, 41(2), 237-269.
- Westheimer, J., et Kahne, J. (2006). The Limits of Efficacy: Educating Citizens for a Democratic Society. *PS: Political Science and Politics*, 39(2), 289-296.
- Wertsch, J. V. (1997). Narrative Tools of History and Identity. *Culture et Psychology*, 3(5), 5-20.
- Wertsch, J. V. (2002). *Voices of collective remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.
- White, C., Bruce, S., et Ritchie, J. (2000). Young people's politics. Political interest and engagement amongst 14–24 years old. Londres, Angleterre : National Centre for Social Research.

Annexe : corpus de données

Conscience historique

Duquette, C. (2010). Les difficultés entourant l'apprentissage de la pensée historique chez les élèves du secondaire : la conscience historique comme piste de solution? Dans J.-F. Cardin, M.-A. Éthier et A. Meunier (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (139-158). Québec : Éditions MultiMondes.

Laville, C. (2002). Que (re)viendrait faire la mémoire dans l'enseignement de l'histoire? *Encounters on Education*, 3(Automne), 5-25.

Laville, C. (2003). Pour une éducation historique critique, qu'attendre du courant de la conscience historique? Dans N. Tutiaux-Guillon et D. Nourrisson (Dir.), *Identités, mémoires, conscience historique* (13-25). Lyon, France : Publications de l'Université de Saint-Étienne.

Polkinghorne, D. E. (2005). Narrative Psychology and Historical Consciousness. Relationships and Perspectives. Dans J. Straub (Dir.), *Narration, Identity, and Historical Consciousness* (3-22), New York, NY : Berghahn Books.

Rüsen, J. (2000). « Cultural Currency »: The nature of historical consciousness in Europe. Dans Macdonald, S. (Dir.), *Approaches to European historical consciousness. Reflections and provocations* (75-85), Hambourg: Körber-Stiftung.

Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness. Narrative Structure, Moral Function and Ontogenetic Development. Dans P. Seixas (dir.), *Theorizing Historical Consciousness* (63-85). Toronto, Ontario : University of Toronto Press.

Seixas, P. (2004). *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto, Ontario : University of Toronto Press

Seixas, P. et Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. Dans A. Sears et I. Wright (dir.), *Challenges et Prospects for Canadian Social Studies* (109-117). Vancouver, CB : Pacific Educational Press.

Straub, J. (2005). Telling Stories, Making History. Toward a Narrative Psychology of the Historical Construction of Meaning. Dans J. Straub (Dir.), *Narration, Identity, and Historical Consciousness* (44-98). New York, NY : Berghahn Books.

Mémoire historique

Létourneau, J. (2000). *Passer à l'avenir. Histoire, mémoire, identité dans le Québec d'aujourd'hui*. Montréal, Québec : Les Éditions Boréal.

Létourneau, J., et Caritey, C. (2008). L'histoire du Québec racontée par les élèves de 4^e et 5^e secondaire : l'impact apparent du cours d'histoire nationale dans la structuration

d'une mémoire historique collective chez les jeunes québécois. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 62(1), 69-93.

Létourneau, J., et Moisan, S. (2004). Mémoire et récit de l'aventure historique du Québec chez les jeunes Québécois d'héritage canadien-français : Coup de sonde, amorce d'analyse, questionnements. *The Canadian Historical review*, 85(2), 325-356.

Halbwachs, M. (1997(1950)). *La mémoire collective*. Paris : Éditions Albin Michel

Russell, N. (2006). Memory before and after Halbwachs. *The French Review*, 79(4), 792-804.

Rapport à l'histoire

Audigier, F. (2000). Histoire, géographie, éducation civique : trois disciplines aux prises avec la diversité narrative. *Repères-Institut national de recherche pédagogique* (21), 121-141. Institut national de recherche pédagogique. Récupéré à http://www.inrp.fr/publications/editionelectronique/reperes/INRP_RS021_7.pdf

Audigier, F., Fink, N., Haeberli, P., Hammer, R., et Heimberg, C. (2004). *Des élèves du cycle d'orientation, l'histoire et son enseignement. Rapport sur une enquête effectuée en 2002-2003*. Genève. Récupéré à <http://www.unige.ch/fapse/didactsciensoc/publications/2004.html>

Charland, J.-P. (2003). *Les élèves, l'histoire et la citoyenneté. Enquête auprès d'élèves des régions de Montréal et Toronto*. Sainte-Foy, Québec : Les presses de l'Université Laval.

Fink, N. (2009). Témoignage oral et pensée historique scolaire : « des petits tas qui font un grand tas qui font la Deuxième Guerre mondiale » (Marion, 15 ans). *Le cartable de Clio* (9), 190-199.

Haeberli, P. (2001). Relating to History: an Empirical Typology. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 5(1). Récupéré à <http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal9/9contents.htm>

Lautier, N. (1997). *À la rencontre de l'histoire*. Paris, France : Presses Universitaires du Septentrion.

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

Rapport au savoir

Beillerot, J. (1989). *Savoir et rapport au savoir : élaborations théoriques et cliniques*. Paris : Éditions universitaires.

Beillerot, J. (1996). Note sur le *modus operandi* du rapport au savoir. Dans J. Beillerot,

C. Blanchard-Laville et N. Mosconi (Dir.), *Pour une clinique du rapport au savoir* (145-158). Paris, France : L'Harmattan.

Beillerot, J. (2000). Le rapport au savoir. Dans N. Mosconi, J. Beillerot et C. Blanchard-Laville (Dir.), *Formes et formations du rapport au savoir* (39-57). Paris, France : L'Harmattan.

Caillot, M. (2001). Rapport aux savoirs et didactique des sciences. Dans P. Jonnaert et S. Laurin (dir.), *Les didactiques des disciplines. Un débat contemporain* (111-131). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris, France : Anthropos.

Charlot, B. (2001). La notion de rapport au savoir : points d'ancrage théorique et fondements anthropologiques. Dans B. Charlot et E. Bautier (Dir), *Les jeunes et le savoir : perspectives internationales* (5-24). Paris, France : Anthropos.

Charlot, B. (2003). La problématique du rapport au savoir. Dans S. Maury et M. Caillot (Dir.), *Rapport au savoir et didactiques* (33-50). Paris, France : Fabert.

Charlot, B., Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (1999). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris, France : Armand Colin.

Chevallard, Y. (2003). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. Dans S. Maury et M. Caillot (Dir.), *Rapport au savoir et didactiques* (81-104). Paris, France : Fabert.

Jonnaert, P. (2001). Un recadrage des didactiques contemporaines des disciplines. Dans P. Jonnaert et S. Laurin (Dir), *Les didactiques des disciplines. Un débat contemporain* (30 à 56). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Kalali, F. (2007). *Rapport au savoir : bilan sur la place du sujet dans les différents travaux*. Communication présentée au Congrès International de l'AREF. Strasbourg, France. Récupéré à <http://www.congresintaref.org>.

Lebrun, J. et Lenoir, Y. (2001). Planifications en sciences humaines chez de futures enseignantes et les modèles éducatives sous-jacentes. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 569-594.

Mairone, C. (2007, août). Rapport au(x) savoir(s) : Du concept aux usages. Communication présentée au *Congrès International d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation, Strasbourg*.

Maury, S., et Caillot, M. (2003). *Rapport au savoir et didactiques*. Paris, France : Fabert.

Rochex, J.-Y. (2004). La notion de rapport au savoir : convergences et débats théoriques. *Pratiques psychologiques*, 10, 93-106.

Therriault, G. (2008). *Postures épistémologiques que développent des étudiants des profils sciences et technologies et univers social au cours de leur formation initiale à l'enseignement secondaire: une analyse de leurs croyances et de leurs rapports aux savoirs*. (Thèse de doctorat, Rimouski, Université du Québec à Rimouski). Récupéré à <http://www.archipel.uqam.ca/1311/1/D1697.pdf>
