

Quel est le profil de l'enseignant d'histoire idéal selon les élèves sur le point de se soumettre à l'épreuve unique ministérielle d'histoire ?¹

Laurie Pageau, Université du Québec à Chicoutimi

RÉSUMÉ

Plusieurs études ont examiné la présence de compréhensions épistémologiques de l'histoire fort différentes dans le milieu scolaire québécois. Pour cet article, nous avons cherché à explorer une facette des représentations de l'histoire des élèves du secondaire : une analyse thématique des réponses fournies par les 305 répondants nous permet de voir quelles sont les attentes des adolescents envers leurs enseignants d'histoire et permet aussi de mettre en relief les attentes différentes, envers leurs enseignants, des élèves ayant une vision plus transmissive de l'histoire en opposition à ceux qui ont développé une vision plus constructiviste de l'apprentissage de l'histoire.

Mots-clés : épistémologie, représentation sociale, élève du secondaire, enseignant d'histoire.

ABSTRACT

Several studies have documented the presence of very different epistemological understandings of history in Quebec schools. For this article, we document one facet of secondary school students' representations of history: a thematic analysis of the 305 respondents' answers enables us to see what expectations adolescents have of their history teachers, and also to highlight the different expectations of their teachers of students with a more transmissive vision of history, as opposed to those who have developed a more constructivist vision of learning history .

Keywords: epistemology, social representation, high school student, history teacher, ideal history teacher

1 Cet article rend compte d'une partie d'un projet doctoral soutenu par le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) et le Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC).

INTRODUCTION

Qu'est-ce qu'un enseignant marquant ? Est-ce un enseignant qui sait comment créer de l'intérêt pour son sujet ? Ces enseignants sont des perles rares dans le parcours éducatif des élèves : ils façonnent leur rapport aux savoirs et favorisent l'implication des élèves (Sarrazin et al., 2006). Nous pourrions nous interroger sur les qualités que doit posséder un enseignant pour être un « bon enseignant ». La réponse à cette question varie grandement d'un élève à l'autre, selon la vision de l'enseignement entretenue par cet élève : les éléments de réponse à cette question seront donc de bons indicateurs de sa conception de l'enseignement. Par extension, nous pouvons envisager que, si nous appliquons l'idée d'« enseignant idéal » à un domaine d'apprentissage, comme l'univers social, il sera possible de voir émerger les représentations des élèves d'un enseignement de grande qualité dans le contexte de cette discipline, ainsi que leurs représentations de la discipline en question. Dans le contexte d'une discipline telle que l'histoire, qui a subi des modifications fondamentales dans son épistémologie depuis son établissement en tant que sujet d'étude dans les écoles (Cardin et al., 2010 ; Charland et al., 2010 ; Delorme et Cardin, 2014 ; Éthier et al., 2014) et dans ses visées éducatives (Audigier, 1995), nous pouvons faire émerger des éléments très intéressants de la compréhension de cette discipline par les élèves.

Plusieurs études se sont intéressées à la perception qu'ont les élèves de leurs enseignants, que ce soit pour éclairer l'importance de la bienveillance en classe et le bien-être psychosocial scolaire des élèves du primaire (Morlaix et Tavant, 2021) ou l'importance de « l'effet maître » (Bressoux, 1994, 2013). D'autres encore se sont penchées sur cet aspect par une analyse des comportements verbaux et non verbaux en classe, par l'enseignant ou le stagiaire, à l'aide d'un questionnaire sur les interactions enseignantes (Fraser et al., 1982 ; Genoud, 2006 ; Gilly et al., 1975 ; Levy, 1993 ; Wubbels et Brekelmans, 2005). Ces études, très pertinentes en soi, donnaient une chance à l'élève de s'exprimer sur son enseignant à l'aide d'un outil standardisé. Elles ne répondent

toutefois pas à la question qui nous intéresse : est-ce que la représentation sociale des élèves de l'enseignant d'histoire idéal peut nous donner des indices sur leur épistémologie de l'histoire ?

PROBLÉMATIQUE

Dans un excellent article, Bain (2009) témoigne d'un conflit épistémologique qu'il a vu en action, à une période de sa vie où il était à la fois enseignant au secondaire tout en étant impliqué dans le milieu de la recherche. En effet, en tant qu'enseignant, il était confronté aux représentations de ses élèves qui voyaient l'histoire comme une science basée sur des faits « vrais » et relatant chronologiquement les événements passés (Bain, 2009), alors qu'en tant qu'étudiant aux cycles supérieurs, il avait appris à voir l'histoire comme une façon de faire de la recherche. Plusieurs études ont observé la présence de compréhensions épistémologiques de l'histoire différentes dans le milieu scolaire québécois : ces postures épistémologiques (tant entretenues par les enseignants que par les élèves) opposent, entre autres, une vision transmissive de l'histoire face à une approche dite constructiviste (Demers, 2011 ; Déry, 2016 ; Duquette, 2020 ; Éthier et al., 2014 ; Lanoix, 2015 ; Moisan, 2010 ; Moisan et Saussez, 2019). La représentation de l'histoire associée à la transmission de faits et à la mémoire collective semble un héritage de l'enseignement d'inspiration behavioriste et a toujours cours dans la culture populaire, comme l'a observé Rosenzweig (2000) dans une étude américaine. Il est possible d'expliquer le maintien de cette représentation de la science historique par l'omniprésence des traces résiduelles du passé (lieu de mémoire, artefact, etc.) nous entourant et nous obligeant à faire sens de cet héritage historique, le plus souvent par l'élaboration d'un récit narratif (Lowenthal, 1985 ; Seixas, 1996). Or, si nous pouvions nous attendre à ce que les représentations de l'histoire entretenues par les enseignants au secondaire soient d'une nature plutôt constructiviste, de nombreuses recherches (notamment par Martineau, 1997 ; Lanoix et Moisan, 2022 ; Moisan, 2010 ; Demers, 2011) démontrent le maintien de la posture positiviste dans le milieu éducatif. La raison du maintien de

cette posture pourrait s'expliquer de plusieurs manières. Certains chercheurs avancent que l'organisation du temps scolaire et de ses contraintes favoriserait une évaluation de type restitution des savoirs (Tutiaux-Guillon, 2004). D'autres chercheurs y voient le reflet des finalités que les enseignants attribuent à l'histoire : si la finalité qui habite l'enseignant implique de transmettre une représentation partagée du passé et où l'on vise l'adhésion de l'élève à ce récit (Audigier, 1995), il sera normal que cet enseignant emploie des stratégies transmissives.

Revenons à notre élève du secondaire, au terme de 350 heures de formation à l'histoire scolaire lors de son parcours secondaire (précédé par une formation au primaire plus difficile à compiler), l'apprenant s'est forgé une représentation de ce qu'est l'histoire. Considérant toutefois les représentations contrastées présentes chez les diverses figures d'autorité que rencontre l'élève, nous en venons à nous questionner sur les représentations développées par ceux-ci au terme de leur formation secondaire. En effet, durant son parcours, l'élève aura possiblement été formé par divers enseignants, chacun véhiculant une vision différente et contrastée de ce que peut être l'histoire. Il aura aussi subi l'influence du ministère de l'Éducation par le biais du programme d'études et de l'épreuve unique ministérielle (qu'il doit subir au terme du cours d'Histoire du Québec et du Canada de quatrième secondaire). À tout ceci s'ajoute la vision de l'histoire qu'il aura pu développer dans son milieu familial et culturel. En poursuivant l'objectif d'analyser et de comprendre les représentations de la discipline historique des élèves en fin de parcours au secondaire et leur rapport aux savoirs historiques, nous avons approché notre population cible avec une question clé : comment nous décririez-vous votre représentation de l'enseignant d'histoire idéal ?

CADRE CONCEPTUEL

Dans la présente section, nous nous pencherons sur le sujet des représentations sociales, ainsi que sur les représentations de l'histoire, sur le concept du « rapport à » et sur l'épistémologie de l'histoire.

Les représentations sociales

Dans le cadre de cet article, nous avons approché un grand nombre de répondants, et nous avons récolté leurs représentations sociales. C'est à Durkheim que l'on doit l'origine de l'idée des représentations sociales (ou collectives, selon les auteurs ; Jodelet, 1989 ; Moscovici, 1961 ; Vidal et al., 2006). Si les représentations mentales ont pour origine la conscience de l'individu, les représentations sociales, elles, ont une origine sociale et se sont construites au cours des échanges entre les membres de celle-ci (Flament et Rouquette, 2003 ; Guimelli, 1994 ; Moliner, 1992 ; Moscovici, 1961, 1989). Le concept de représentations sociales serait défini comme une représentation partagée par une collectivité (ayant donc une valeur socialisée) et facilitant la compréhension d'une réalité par cette collectivité (ce qui lui donnerait une fonction socialisante) (Flament et Rouquette, 2003 ; Guimelli, 1994 ; Moliner, 1992 ; Moscovici, 1961, 1989). La représentation sociale permet de trouver un dénominateur commun, facilitant ainsi la communication entre les membres de la société, même si ceux-ci entretiennent des variations, plus ou moins légères, dans leurs représentations mentales (Moscovici, 1961, 1989). Il est donc possible de décrire les éléments composant les représentations sociales en regardant comment un nombre appréciable d'individus appartenant à la société ciblée construisent et expliquent leurs représentations. Ainsi, il sera possible de voir quels éléments sont centraux dans les représentations et quels éléments font partie de ce que les chercheurs appellent la périphérie (Moliner, 1988, 1992).

Un désaccord entre la réalité observable et les représentations entraînerait, premièrement, une transformation des éléments de la périphérie de la représentation, puis l'élaboration de ce que Flament (1989) appelle des « schèmes étranges » : des schèmes cherchant à négocier dans le désaccord et à réconcilier la représentation avec les éléments contradictoires. Si le désaccord persiste, la désintégration de la représentation risque de survenir. Selon Moliner (1992), dans un processus de transformation d'une

représentation sociale, les sujets conserveront leurs représentations si on ne modifie que les éléments de périphérie de celles-ci. Toutefois, si un élément du noyau central est contesté, il est possible d'introduire un changement dans la représentation. Ceci nous amène à l'importance d'examiner chez les apprenants leurs représentations de la science historique : leurs actions durant le cours d'histoire (et en préparation pour l'épreuve unique ministérielle) seront cohérentes avec leurs représentations de l'histoire et des tâches demandées lors de son évaluation. C'est ainsi que l'apprenant en histoire s'appuie sur ses représentations sociales pour comprendre le contenu vu en classe d'histoire ainsi que pour comprendre la science historique. En nous intéressant à la représentation qu'ont les élèves de l'enseignant d'histoire idéal, nous pourrions faire émerger la représentation qu'ils ont de l'histoire, car les deux représentations sont intimement liées : l'élève qui voit l'histoire comme un récit à transmettre n'aura pas les mêmes attentes d'un « enseignant d'histoire idéal » que l'élève qui perçoit l'histoire comme une science interrogeant le passé. Dans cette situation, un de nos élèves souhaitera avoir un enseignant capable de « transmettre le récit », alors que l'autre voudra le voir « analyser les sources du passé ».

Les représentations de l'histoire

L'histoire est un sujet d'étude abstrait. Comme il est impossible de faire l'expérience du passé, nous pouvons seulement nous en faire une représentation à l'aide des traces et des témoignages qui nous parviennent. Cette réflexion, qui est la pierre d'assise de la conception constructiviste de l'histoire, pousse Lowenthal (1985) à déclarer que le passé est irrémédiablement disparu, ne nous laissant que des artefacts pour organiser notre compréhension. L'étude de l'histoire permet donc d'organiser notre expérience collective du passé et de donner un contexte qui a du sens à notre expérience du présent (Seixas, 1996).

Grâce à l'étude de Rosenzweig (2000) sur la perception de l'histoire par les Américains, nous pouvons clairement voir l'héritage de l'enseignement traditionnel de l'histoire sur la représentation de cette science. Selon cette étude, la rupture affective avec l'histoire, c'est-

à-dire le désintéressement envers l'histoire, provient du milieu scolaire. Rosenzweig (2000) note la grande confiance que les participants à son étude ont envers le personnage de l'enseignant d'histoire qui devient l'interprète des événements du passé, puisqu'il les aurait vécus (selon la compréhension de l'histoire des Américains qu'a étudiée Rosenzweig [2000]). Notons que, dans cette recherche, il ne fait aucune allusion à la perception, dans la population, d'une utilité du cours d'histoire pour développer la capacité à analyser par soi-même des sources premières pour se faire une idée sur les événements historiques (ce qui est une des pistes d'explication des tensions épistémologiques au sujet de l'histoire).

Les représentations de la science historique qu'ont les apprenants du secondaire seront influencées par leur vécu scolaire et extrascolaire. Lee (2005) met en évidence que l'apprenant arrive en classe avec des idées préconçues sur les thèmes abordés en histoire, et le projet CHATA a démontré que les élèves avaient une compréhension épistémologique (parfois très élémentaire, parfois très poussée) de l'histoire (Lee et Ashby, 2000). En enseignement, il est important de prendre en compte ces préconceptions, tant sur l'histoire que sur les sujets à l'étude à l'aide de l'histoire, car elles sont plus faciles à maintenir pour l'élève que d'accepter un changement dans ses représentations². Une étude des représentations qu'ont les adolescents à la fin de leur parcours de formation au secondaire ne reflétera donc pas exclusivement le résultat de la formation scolaire de l'apprenant, mais aussi l'ensemble des diverses expériences qu'il a pu vivre en lien avec la science historique. Des apprentissages qu'il aura tirés de ces expériences, il aura construit une représentation fonctionnelle dont nous rendrons compte.

2 Connaître l'état des représentations présentes chez les élèves est une étape importante pour s'assurer de travailler efficacement : si ces représentations rejoignent les finalités de l'enseignement souhaité, l'enseignant vient de gagner une longueur d'avance, mais s'il doit déconstruire ces représentations, alors autant savoir sur quoi il lui faudra travailler.

Le « rapport à »

Employé dans des disciplines telles que la sociologie et l'anthropologie, le « rapport à » permet de comprendre les relations qu'entretient le sujet envers l'apprentissage et le savoir (Charlot, 1997 ; Lamine, 2000 ; van Boxtel et van Drie, 2012), et plus particulièrement, le rapport aux savoirs historiques qu'il a construit au cours de son parcours d'études. Selon Therriault et al. (2018), l'apprenant vit ce rapport aux savoirs selon trois dimensions : épistémologique, par l'appropriation par l'élève d'un monde préexistant basé sur des savoirs codifiés ; identitaire, en étant basé sur son rapport à soi et ses représentations ; et social, en considérant son rapport aux autres et à la sociabilité de l'apprentissage (par exemple, un sujet d'étude partagé avec un ami paraîtra plus agréable à l'élève qu'un cours vécu avec des gens peu sympathiques). Le concept du « rapport à » nous permettra de prendre en considération les aspects affectifs et cognitifs (Reuter et Cohen-Azria, 2007) de notre groupe de répondants au regard de l'histoire en tant que science et en tant que matière scolaire.

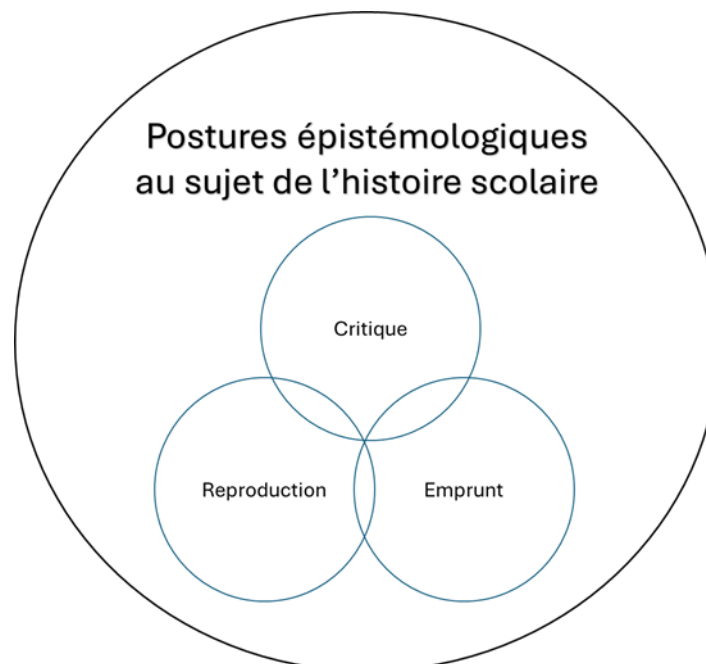
Les postures épistémologiques en classe d'histoire

Plusieurs chercheurs se sont penchés sur le positionnement épistémologique des gens face à l'histoire (Lee et Shemilt, 2003 ; Stoel et al., 2022 ; VanSledright et Maggioni, 2016), permettant à ce domaine d'établir des classifications, toujours imparfaites, mais permettant de mettre des étiquettes sur des courants de pensée. Dans le cadre de cette recherche, nous avons privilégié la version de Maggioni des postures épistémologiques (Maggioni et al., 2009). Cette simplification, axée sur trois pôles (reproduction, emprunt et critique), permet d'identifier certaines épistémologies les plus courantes dans la classe d'histoire au secondaire (voir la Figure 1).

La posture de reproduction s'explique par une recherche de la reproduction de l'expérience vécue par l'apprenant : il est l'héritier de l'histoire qu'on lui a enseignée et il a, en quelque sorte, un devoir de la transmettre à son tour. La deuxième posture, celle d'emprunt, se vit plus particulièrement en lien avec l'idée que l'histoire se construit à l'aide des traces qui ont survécu jusqu'à nous. Considérant que

Figure 1

Les postures épistémologiques sur l'histoire selon Maggioni et al. (2009)



ces traces sont, par définition, incomplètes, orientées et fragmentaires, cette posture implique qu'il est impossible de tout savoir sur un sujet historique donné. La dernière posture, la posture critique, est principalement marquée par l'idée que l'histoire est un construit cherchant à répondre à une interrogation d'un expert du domaine (Maggioni, 2010 ; Maggioni et al., 2009).

Considérant les apports de la discipline historique à la formation des élèves au Québec, il ne sera pas surprenant de trouver, dans les propos de ceux-ci, des liens entre la posture critique de l'histoire, telle que définie par Maggioni et al. (2009), et leur formation à la pensée critique impliquant une distance analytique envers les sources, qu'elles soient historiques ou actuelles, leur permettant d'exercer leur jugement (Audigier, 2018 ; Seixas et Morton, 2013).

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Dans le cadre de cette recherche de type exploratoire (Fortin et Gagnon, 2022 ; Trudel et al., 2007 ; Van der Maren, 1996), nous avons voulu donner la parole aux élèves du secondaire pour qu'ils puissent nous aider à comprendre leurs représentations de l'histoire (Fortin et Gagnon, 2022 ; Trudel et al., 2007 ; Van der Maren, 1996). Il s'agit d'un milieu et d'une population difficile à joindre, nous avons donc fait des choix méthodologiques nous permettant de rentabiliser au maximum le temps que nous avons avec nos répondants. Ainsi, dans l'idée de comprendre leurs attentes d'un cours d'histoire et d'identifier leurs représentations, nous avons choisi de leur demander de décrire leur enseignant d'histoire idéal. La description de cet idéal est un instrument pour expliciter la construction qu'ils se sont faite de l'histoire scolaire. Ainsi, selon leur vision de l'histoire, les forces et les qualités mises de l'avant pour décrire l'enseignant idéal ne seront pas les mêmes.

L'intérêt que nous avons pour les représentations sociales de l'histoire résonne avec un enjeu politique (cherchant à consigner pour mieux modifier) et pragmatique de l'éducation (par son aspect évaluatif de la situation ; Van der Maren, 1996), considérant

les différentes finalités que l'on attribue à l'apprentissage de l'histoire (Audigier, 1995) et à la présence de l'épreuve unique ministérielle au terme du quatrième secondaire (Blouin, 2020 ; Déry, 2016 ; Duquette, 2020 ; Duquette et al., 2016 ; Pageau, 2018, 2023).

Nos données, provoquées puisqu'elles émanent d'une question dans un sondage, sont toutefois très proches des données suscitées (Van der Maren, 1996), puisque l'élève devait répondre dans le cadre fixe d'une question à développement dans un sondage. Il était donc libre d'interpréter cette question comme bon lui semble. Nous avons ensuite appliqué une analyse thématique semi-émergente (L'Écuyer, 1990) à ces données qualitatives. En effet, nous nous attendions à voir émerger certains propos en lien avec la classification des positionnements épistémologiques selon Maggioni et al. (2009). Un premier codage descriptif nous a permis de greffer les thématiques émergentes du corpus (Fortin et Gagnon, 2022) et de faire des analyses d'occurrence.

Dans le cadre de cette recherche, la population ciblée était les élèves s'appêtant à se soumettre à l'épreuve unique ministérielle en juin 2020 ou juin 2021, ce qui équivaut à environ 58 000 à 59 000 élèves par année scolaire (Éducation Québec, 2021). Rejoindre tous ces élèves n'étant pas possible, nous avons réussi à réunir un échantillon de 339 élèves³. Pour ce faire, nous avons contacté des enseignants sur le terrain acceptant d'être la courroie de transmission entre notre projet de recherche et les élèves de leurs classes⁴. Notre

3 La grande majorité de cet échantillon a rempli notre questionnaire durant les moments où il était prévu d'avoir une épreuve unique ministérielle malgré la pandémie, même si cette épreuve a été annulée après notre collecte de données.

4 Nous avons contacté, par courriel, chaque centre de services scolaire du Québec en demandant à être mis en contact avec le conseiller pédagogique d'univers social. Puis, dans un second temps, nous avons demandé à chaque conseiller pédagogique ayant répondu au courriel d'inviter les enseignants du secondaire en histoire qui intervenaient alors en quatrième secondaire à participer à la recherche.

échantillonnage est donc dit de convenance⁵, car, pour participer à cette recherche, l'élève devait faire partie de la classe d'un enseignant participant.

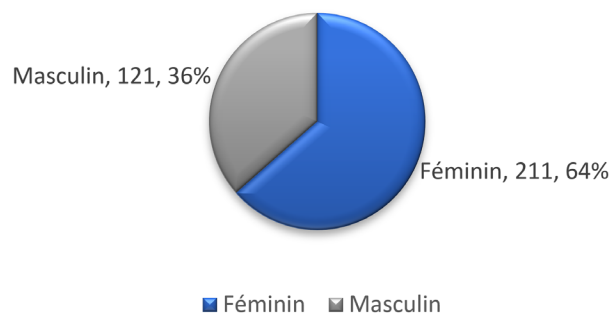
Les participants au questionnaire

Considérant notre devis de recherche qualitative exploratoire ayant pour objectif d'examiner la présence de représentations sociales, nous n'avons pas cherché la représentativité de notre population. Toutefois, notre échantillon présente quelques caractéristiques particulières à souligner.

D'abord, un plus grand nombre de jeunes filles que ce qui constitue la norme selon Statistique Canada (2024) compose notre échantillon. Alors que 49,05 % des élèves dans les écoles secondaires publiques sont de jeunes femmes, notre échantillon se compose de jeunes femmes à 64 % (voir la Figure 2).

Figure 2

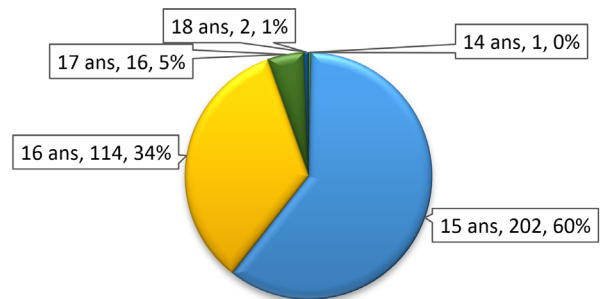
Sexe auquel les répondants se sont volontairement identifiés (n = 332)



L'âge moyen déclaré de nos participants se situe à 15 ans et demi (15,46 ans), ce qui est dans la norme pour un élève de quatrième secondaire (voir la Figure 3).

Figure 3

Âge déclaré des participants (n = 335)



C'est à partir de cet échantillon que nous chercherons à comprendre la représentation que se font des élèves de l'enseignant d'histoire idéal. Bien sûr, considérant le type d'échantillon obtenu et sa composition, nous ne prétendons pas à une représentativité de la population globale. Toutefois, considérant le grand nombre de répondants, nous devrions pouvoir observer des phénomènes présents dans la population étudiée.

RÉSULTATS

À la suite du codage, représenté à la Figure 4, il est possible de voir que certaines thématiques émergent des réponses offertes par les 305 répondants⁶ ayant accepté de répondre à la question « l'enseignant d'histoire idéal, pour toi, devrait avoir quelles qualités ? ». Nous avons pu regrouper les réponses des participants en huit grandes catégories : la passion, les qualités d'orateur, l'humour, le niveau d'énergie, les stratégies d'enseignement, l'expression de leur opinion, leurs attitudes (premièrement face au savoir et deuxièmement face aux élèves).

5 Cette « convenance » sera renforcée par le fait que cette recherche s'est déroulée en plein cœur de la pandémie de COVID-19.

6 Les répondants étaient toujours libres de ne pas répondre à une question pour des raisons personnelles. Pour l'analyse, nous avons conservé les réponses des participants ayant donné leur consentement, atteint la fin du questionnaire et globalement répondu à plus de 80 % du questionnaire. Le nombre de répondants varie donc d'une question à l'autre pour prendre en compte cette réalité.

(20 participants, 6,6 % de l'échantillon), tant dans son discours que dans son attitude (impliquant d'être souriant), de démontrer une volonté d'enseigner, même quand la classe n'est pas participative (16 participants, 5,2 % de l'échantillon), d'être à l'aise à l'avant de la

classe et d'être sociable (16 participants, 5,2 % de l'échantillon), d'être organisé, incluant la ponctualité et d'avoir planifié la préparation aux évaluations (13 participants, 13,3 % de l'échantillon).

Tableau 1

Citations les plus parlantes au sujet de la passion de l'enseignant d'histoire idéal

Numéro du participant	Citation (les écrits des élèves sont reproduits à l'identique)
# 198	« La passion de l'histoire n'importe qui dans la vie sera toujours à l'écoute de quelqu'un de réellement passionné sur son sujet. »
# 217	« [...] quelqu'un de passionné nous raconter sa passion avec des petites étoiles dans les yeux. »
# 228	« Personnellement, tant que l'enseignement à l'air à triper sur sa matière lorsqu'elle est en avant de la classe je trouve ça parfait. »

Tableau 2

Fréquences des codes en lien avec l'attitude envers ses élèves de l'enseignant d'histoire idéal

Attitudes mentionnées	Attitude de l'enseignant envers les élèves			
	Codes		Participants	
	Fréquence	%	n	%
Gentillesse — compréhensif	34	3,90 %	34	11,10 %
Patient	33	3,80 %	33	10,80 %
À l'écoute	29	3,30 %	26	8,50 %
Attention aux élèves en difficulté	26	3,00 %	25	8,20 %
Positif	20	2,30 %	20	6,60 %
Volonté d'enseigner	16	1,80 %	16	5,20 %
Social — à l'aise	16	1,80 %	16	5,20 %
Organisé	13	1,50 %	13	4,30 %
Respectueux	8	0,90 %	8	2,60 %
Rigueur	7	0,80 %	7	2,30 %
Altruisme	4	0,50 %	4	1,30 %
Persévérance	4	0,50 %	4	1,30 %
Conciliant pour les résultats	2	0,20 %	2	0,70 %
Ne pas cibler les timides	1	0,10 %	1	0,30 %
Total	213	24,40 %	209	68,40 %

Il semble que, pour nos répondants, il soit encore plus important d'avoir une bonne attitude envers les élèves que d'être passionné par son sujet.

Les qualités d'orateur de l'enseignant

Les qualités d'orateurs de l'enseignant sont rapportées par 63 participants (20,7 % de l'échantillon) (voir le Tableau 4). Ces participants étaient sensibles à la capacité d'un enseignant d'histoire de rendre le sujet intéressant, de tenir un discours clair, basé sur un argumentaire bien expliqué avec des liens solides.

Nous observons que 21 participants (6,9 % de l'échantillon) ont été sensibles au fait qu'il y ait de l'interaction entre les élèves et l'enseignant. On peut aussi noter qu'un nombre

moins significatif de répondants ont également rapporté le fait d'être charismatique, expressif, un bon « raconteur », d'avoir une tonalité de voix intéressante et de reformuler les contenus (voir le Tableau 5).

Le niveau d'énergie projetée

Il semble que nos participants apprécient le dynamisme, 46 d'entre eux l'ayant mentionné (15,10 % de l'échantillon). Comme le Tableau 6 nous permet de le constater, les participants font une différence entre la passion et l'énergie déployée en classe : bien qu'une personne passionnée puisse faire preuve d'enthousiasme, notre corpus nous permet de constater que, pour nos participants, il est possible d'être passionné et de ne pas démontrer un niveau d'énergie intéressant pour la classe (et vice versa).

Tableau 3

Citations les plus parlantes au sujet de l'attitude envers ses élèves de l'enseignant d'histoire idéal

Numéro du participant	Citation (les écrits des élèves sont reproduits à l'identique)
# 41	« Il/Elle devrait être dynamique, attentif à ses élèves et patient ».
# 44	« Il devrait faire des liens avec notre génération, nous informer des choses qui pourraient nous être utiles. Je crois aussi qu'il devrait aider les élèves plus en difficulté et donner des trucs faciles pour se rappeler de tout le par cœur à connaître ».
# 168	« L'enseignant d'histoire doit être, selon moi, patient, passionné de sa matière et doit être clair dans l'apprentissage de nouveaux dossiers ».

Tableau 4

Fréquences des codes en lien avec les qualités d'orateur de l'enseignant d'histoire idéal

Qualités mentionnées	Qualités d'orateur		Participants	
	Fréquence	%	<i>n</i>	%
Intéressant	65	7,50 %	63	20,70 %
Clarté	43	4,90 %	42	13,80 %
Interaction	21	2,40 %	21	6,90 %
Charisme	14	1,60 %	14	4,60 %
Expressif	12	1,40 %	12	3,90 %
Raconteur	8	0,90 %	8	2,60 %
Tonalité de la voix	6	0,70 %	6	2,00 %
Répéter/reformuler	2	0,20 %	2	0,70 %
Total	171	19,60 %	168	55,20 %

Tableau 5*Citations les plus parlantes en lien avec les qualités d'orateur de l'enseignant d'histoire idéal*

Numéro du participant	Citation (les écrits des élèves sont reproduits à l'identique)
# 159	« [...] ne pas parler sur un ton monotone, être capable de bien expliquer des concepts et faits difficiles, etc »
# 180	« Bien raconter parce que l'histoire c'est beaucoup de récits qui doivent se transmettre aux élèves et je trouve que raconter l'histoire est ce qu'il y a de plus intéressant dans un cours. »
# 194	« Il va devoir expliquer bien, être compréhensif, et à l'écoute de ces élèves. »

Tableau 6*Citations les plus parlantes en lien avec le niveau d'énergie projetée de l'enseignant d'histoire idéal*

Numéro du participant	Citation (les écrits des élèves sont reproduits à l'identique)
# 103	« compréhensif, énergique, passionné, patient »
# 190	«[...] -Avoir de l'énergie pour nous garder éveillé -Passionné »
# 303	Dynamique, qui nous fait faire des activités, passionné, etc. »

Tableau 7*Fréquences des codes en lien avec le niveau d'énergie projetée de l'enseignant d'histoire idéal*

Qualités mentionnées	Niveau d'énergie		Participants	
	Codes			
	Fréquence	%	<i>n</i>	%
Dynamique	46	5,30 %	46	15,10 %
Énergique	36	4,10 %	36	11,80 %
Enjoué	6	0,70 %	6	2,00 %
Motivé	4	0,50 %	4	1,30 %
Calme	3	0,30 %	3	1,00 %
Spontané	2	0,20 %	2	0,70 %
Total	97	11,10 %	97	31,90 %

Être énergique, une attitude très proche du dynamisme, a aussi été nommé par 36 participants (11,8 % de l'échantillon ; voir le Tableau 7).

Être enjoué, motivé et spontané font aussi partie des qualités rapportées dans une moindre mesure, et trois participants ont mentionné apprécier qu'un enseignant d'histoire soit calme.

La relation avec le savoir

Parmi les répondants, 28 (9,2 % de l'échantillon) ont exprimé le besoin d'avoir un enseignant qui semble bien connaître sa matière, 26 (8,5 % de l'échantillon) mentionnent l'importance pour l'enseignant d'histoire d'être ouvert d'esprit et 16 (5,2 % de l'échantillon) mettent de l'avant l'importance d'avoir un enseignant créatif et original, tant pour les travaux que pour les approches déployées pour présenter la matière (voir le Tableau 8).

Nous avons aussi obtenu des mentions concernant le fait d'être cultivé, curieux et intelligent en moindre proportion.

Les stratégies d'enseignement

Nous avons trouvé particulièrement intéressant de voir émerger des allusions à des stratégies d'enseignement qui devraient être mises de l'avant dans cette projection de l'enseignant idéal : celles-ci sont précisées au Tableau 9. Nous tenons à souligner que peu de participants ont argumenté à ce sujet, puisqu'il n'était pas nécessaire de le faire pour répondre à la question proposée, mais le fait que des participants aient tout de même nommé ces stratégies de manière spontanée nous semble porteur de sens.

La première position revient à l'idée que l'enseignant d'histoire idéal doit être capable de s'éloigner du matériel didactique (cahier ou manuel) pour enseigner par lui-même (21 répondants ; 6,9 % de l'échantillon). Cette idée est étroitement liée à celle de

l'importance des éléments que nous avons regroupés sous le vocable de « pédagogie de la découverte » : recherches, projets et activités, où les répondants souhaitaient être guidés pour découvrir par eux-mêmes l'histoire (11 participants, 3,6 % de l'échantillon). Cette idée est aussi liée à celle de la demande, de la part des répondants, de réfléchir par eux-mêmes au sujet de l'histoire, de pouvoir partager, discuter et valider leurs opinions avec l'enseignant, une activité que nous avons regroupée sous le chapeau d'avoir l'occasion de développer leur pensée critique avec un accompagnement (9 participants, 3 % de l'échantillon). De plus, 9 participants (3 % de l'échantillon) soulignent l'importance, pour eux, de faire des liens entre le passé et le présent, ainsi que de discuter de l'actualité ; 6 répondants (2 % de l'échantillon) mentionnent le plaisir et l'importance d'avoir des sources premières en classe d'histoire ; et 6 autres répondants réclament l'éloignement des stratégies de mémorisation (2 % de l'échantillon). Dans une moindre mesure, l'usage de films en classe, les discussions, le travail d'équipe, le jeu et les mises en scène ont également émergé dans notre analyse.

Tableau 8

Fréquences des codes en lien avec la relation avec le savoir de l'enseignant d'histoire idéal

Qualités mentionnées	La relation avec le savoir			
	Codes		Participants	
	Fréquence	%	<i>n</i>	%
Connaît sa matière	28	3,20 %	28	9,20 %
Ouvert d'esprit	26	3,00 %	26	8,50 %
Créatif et original	16	1,80 %	16	5,20 %
Cultivé	7	0,80 %	7	2,30 %
Curieux	5	0,60 %	5	1,60 %
Intelligent	5	0,60 %	5	1,60 %
Total	87	10,00 %	87	28,40 %

Tableau 9

Fréquences des codes en lien avec les stratégies d'enseignement associées à l'enseignant d'histoire idéal

Stratégies mentionnées	Stratégies d'enseignement			
	Codes		Participants	
	Fréquence	%	<i>n</i>	%
S'éloigner du cahier	21	2,40 %	21	6,90 %
Pédagogie de la découverte	11	1,30 %	11	3,60 %
Pensée critique	9	1,00 %	9	3,00 %
Passé-présent	9	1,00 %	9	3,00 %
Source première	6	0,70 %	6	2,00 %
Pas de mémorisation	7	0,80 %	6	2,00 %
Film	4	0,50 %	4	1,30 %
Discussion	4	0,50 %	4	1,30 %
Travail d'équipe	2	0,20 %	2	0,70 %
Jeu	2	0,20 %	2	0,70 %
Mise en scène	2	0,20 %	2	0,70 %
Usage de variété en classe	2	0,20 %	2	0,70 %
Vérifier les devoirs	1	0,10 %	1	0,30 %
Kahoot	1	0,10 %	1	0,30 %
Total	81	9,20 %	80	26,50 %

Tableau 10

Citations les plus parlantes au sujet de l'humour de l'enseignant d'histoire idéal

# du participant	Citation
# 91	« Il doit être amusant et divertissant »
# 221	« Il devrait être divertissant et ne pas seulement livrer sa matière. »
# 303	« [avoir] trouvé une façon amusante d'expliquer la matière. »

L'humour

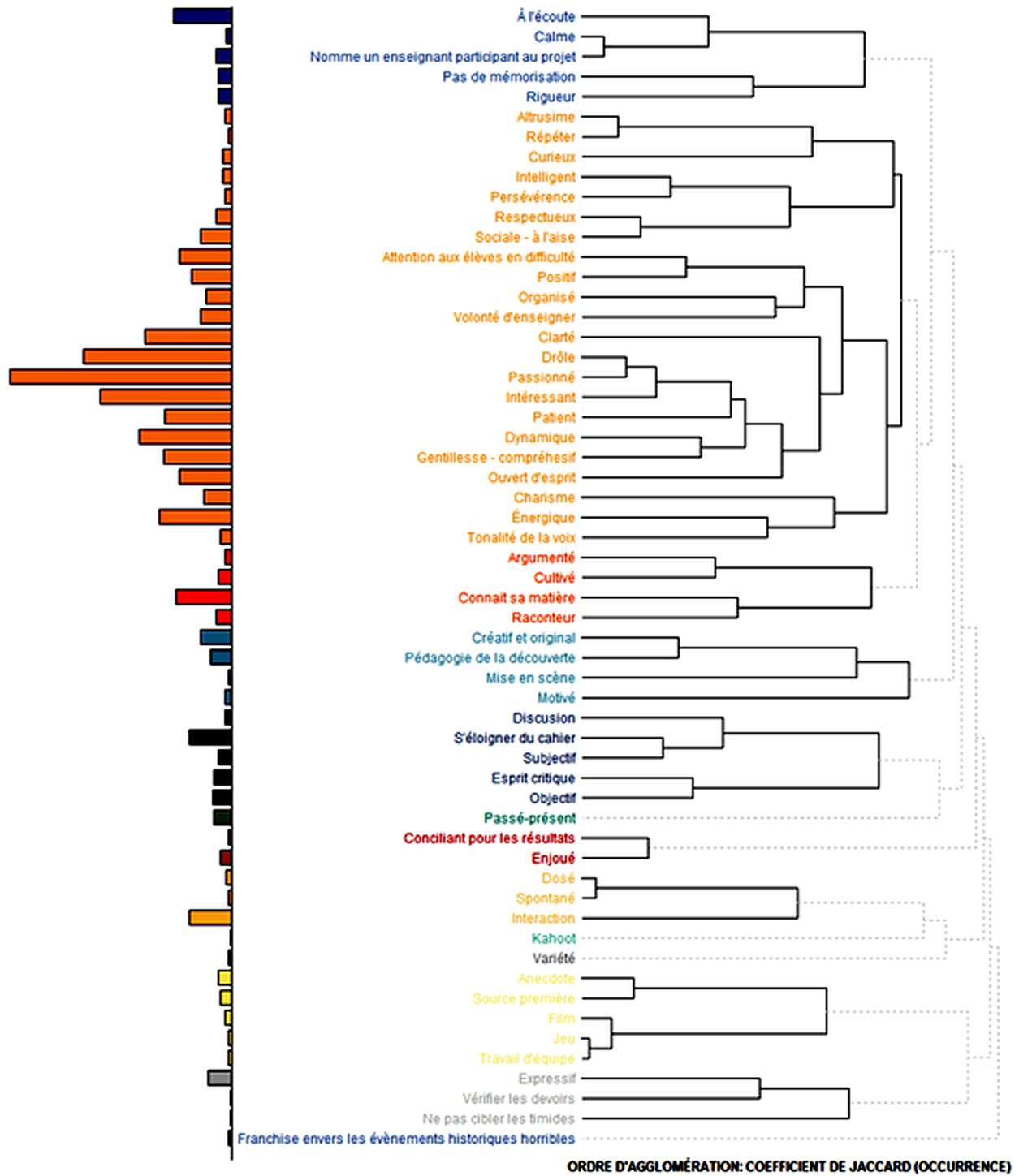
En esquisant le portrait de l'enseignant idéal tel que perçu par les élèves participants, l'élément de l'humour a une position particulière étant attendue et souhaitée, tout en devant être modérée (voir le Tableau 10). Par ce dernier point, nous voulons dire que les répondants étaient sensibles au fait qu'il ne fallait pas tomber dans le tort de ridiculiser les élèves au nom de l'humour.

Dans notre échantillon, 70 répondants (23 % de l'échantillon) ont évoqué ce sujet ;

et 3 participants ont nuancé leur propos en ajoutant que cet humour devait être bien dosé et utilisé à des moments clés.

Une analyse du dendrogramme du coefficient de Jaccard des occurrences, comme le présente la Figure 5, permet de visualiser les rapprochements entre les différents codes de notre analyse afin de mieux comprendre l'organisation des discours et la proximité entre certaines idées exprimées. Cette analyse met de l'avant l'organisation entre 13 discours et les liens significatifs (en noir) et moins significatifs (pointillés) les organisant.

Figure 5
Dendrogramme du coefficient de Jaccard des occurrences en lien avec les différents codes de notre analyse



Cette figure illustrant les 13 principaux discours tenus par les participants permet de mettre de l'avant la proximité et l'importance des codes en lien avec la passion de l'enseignant, le fait qu'il ait de l'humour et qu'il soit intéressant. Ces trois premiers codes sont aussi fortement liés avec le dynamisme, la gentillesse, la compréhension et sa patience. Un lien très fort existe aussi entre l'énergie qu'il dégage et la tonalité de sa voix. Un autre groupement s'esquisse entre le fait qu'il connaisse bien sa matière, qu'il soit un bon raconteur, qu'il soit cultivé et sache bien argumenter. On peut aussi constater un lien entre la capacité à s'éloigner du matériel d'enseignement, son esprit critique et l'importance d'avoir des discussions dans la classe d'histoire.

Notre première catégorie (passion, drôle, intéressant, etc.) contient beaucoup d'items de natures diverses que nous aurions encore pu subdiviser. Nous avons toutefois fait le choix de ce degré de sensibilité, car il permet de voir émerger des discours très intéressants : la tension entre 1) l'enseignant passionné, drôle et intéressant, qui est suivi par 2) l'enseignant connaissant bien sa matière, bon raconteur, cultivé et argumenté, et un troisième type d'enseignant 3) s'éloignant du matériel didactique pour employer l'esprit critique et la discussion en classe.

DISCUSSION

En examinant de plus près les choix effectués par nos participants, il est possible de distinguer que certains des éléments qu'ils ont attribués à la représentation sociale de l'enseignant d'histoire idéal ne s'appliquent pas exclusivement aux enseignants d'histoire. Peu importe que l'on enseigne les mathématiques, le français ou les sciences, être patient, gentil, compréhensif et organisé, entre autres éléments désignés, semble un chemin sûr pour incarner l'enseignant idéal. Ceci vient rejoindre les découvertes de Morlaix et Tavant (2021) au sujet de l'importance de la bienveillance en classe et la représentation du « bon pédagogue » de Gilly et al. (1975). L'apport d'un enseignant bienveillant en classe pourrait avoir un lien avec le « rapport au » sujet d'étude que développera l'élève (Beaucher, 2010 ; Charlot, 1997).

C'est dans l'analyse du dendrogramme du coefficient de Jaccard des occurrences que se trouve la réponse à la question à l'étude dans cet article au sujet du lien entre cette représentation de l'enseignant d'histoire idéal et la représentation sociale des élèves de l'histoire. C'est grâce à cette analyse que l'on peut voir s'esquisser des discours très intéressants chez nos répondants : l'enseignant d'histoire idéal serait soit celui mettant de l'avant la passion et l'humour, soit celui ayant une connaissance encyclopédique de sa matière, bon raconteur, cultivé et argumenté.

Le regroupement le plus populaire et le plus volumineux de notre dendrogramme nous semble lié à un *enseignant idéal* plutôt qu'à un *enseignant d'histoire idéal*. Toutefois, si ce premier regroupement nous apparaît comme s'adressant plutôt à un enseignant idéal, les regroupements en deuxième, troisième et quatrième positions sont, à nos yeux, plus fortement liés à notre enseignant *d'histoire idéal*.

Il ne nous est pas possible, dans le cadre de cette recherche, de lier directement la posture épistémologique que nos participants se sont vu attribuer après l'exécution du questionnaire de l'équipe de Maggioni (2009), aux différents discours qu'ils ont tenus au sujet de leur enseignant d'histoire idéal⁷. Notons qu'il est tout de même très intéressant de voir émerger des qualités logiquement liées aux besoins des élèves sous l'influence de chaque posture (Maggioni, 2010, 2024 ; Maggioni et al., 2009). En effet, un élève qui se positionnerait fermement dans la posture de reproduction de l'expérience telle que théorisée (Lee et Shemilt, 2003 ; Maggioni, 2010 ; Maggioni et al., 2009 ; VanSledright et Maggioni, 2016) concevrait l'histoire comme un récit qu'il reçoit et dont la responsabilité lui incombe de le transmettre à son tour à la prochaine génération. Il est donc cohérent de voir résonner ce genre d'élèves avec un enseignant d'histoire ayant une connaissance encyclopédique des faits historiques, bon raconteur, plaisant à

7 Il s'agit d'une des conséquences liées aux conditions d'éthique de la recherche chez des participants mineurs associées à ce projet de recherche.

écouter, cultivé et argumenté (voir la Figure 5, groupement en orange brûlé). De l'autre côté du spectre, un élève fermement ancré dans une posture critique de l'histoire, qui est sensible au fait que l'histoire est un récit organisé par certains experts (historiens ou autres producteurs de contenus historiques) répondant à des questions, sera à la recherche d'autres qualités chez un enseignant d'histoire. C'est là que deux autres regroupements proposés par l'analyse du dendrogramme du coefficient de Jaccard des occurrences nous semblent intéressants : le regroupement mettant de l'avant la capacité à s'éloigner du matériel scolaire, à jouer de sa subjectivité ainsi que de son objectivité tout en utilisant son esprit critique et pilotant des discussions (voir la Figure 5, groupement en bleu marin) ; et, comme deuxième regroupement, celui mettant de l'avant la capacité à employer des éléments liés à la pédagogie de la découverte, aux mises en scène, à sa créativité, sa motivation et son originalité (voir la Figure 5, groupement en turquoise). La présence de ces trois discours (le bon raconteur encyclopédique, l'enseignant critique s'éloignant du matériel et l'enseignant créatif proche de la pédagogie de la découverte) dans le dendrogramme du coefficient de Jaccard des occurrences nous permet de voir que la représentation d'un enseignant d'histoire dit « idéal » est influencée par la posture épistémologique des élèves.

CONCLUSION

Retenons que nos participants font entrer plusieurs qualités dans la notion « d'enseignant d'histoire idéal » et que la passion, l'humour, le dynamisme et la clarté semblent les qualités les plus recherchées par nos répondants.

Cette même analyse permet aussi de mettre en relief les attentes différentes des élèves envers leurs enseignants, ceux ayant une vision plus transmissive de l'histoire en opposition à ceux qui ont développé une vision plus constructiviste de l'apprentissage de l'histoire.

RÉFÉRENCES

- Audigier, F. (1995). Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions scolaires. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 15(1), 61–89. <https://doi.org/10.3406/spira.1995.1907>
- Audigier, F. (2018). L'esprit critique et l'enseignement de l'histoire : quelles pratiques pour quelles fins ? Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et F. Audigier (dir.), *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté* (p. 27–40). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.ethie.2018.01.0007>
- Bain, R. B. (2009). Into the breach: Using research and theory to shape history instruction. *Journal of Education*, 189(1-2), 159–167. <https://doi.org/10.1177/0022057409189001-211>
- Beaucher, C. (2010). Le rapport au savoir d'enseignants-étudiants en enseignement professionnel au Québec : étude de cas. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(1), 63–81. <https://doi.org/10.7202/1017461ar>
- Blouin, L. (2020). *La nature de l'épreuve unique d'histoire, les facteurs de difficulté qui y sont associés, leurs influences sur la réussite et la place de la compétence à lire sur la réussite des élèves de quatrième secondaire* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. <https://constellation.uqac.ca/id/eprint/5433/>
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres [Note de synthèse]. *Revue française de pédagogie*, 108(1), 91–137. <https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1260>
- Bressoux, P. (2013). 13. L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves. *Regards croisés sur l'économie*, 12(2), 208–217. <https://doi.org/10.3917/rce.012.0208>

- Cardin, J.-F., Éthier, M.-A., Meunier, A. (dir.). (2010). *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté*. Éditions MultiMondes.
- 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* (p. 183–212). Éditions MultiMondes.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Anthropos.
- Delorme, F.-X. et Cardin, J.-F. (2014). Dialogue entre un enseignant et un didacticien. *Bulletin d'histoire politique*, 22(3), 134–144. <https://doi.org/10.7202/1024151ar>
- Demers, S. (2011). *Relations entre le cadre normatif et les dimensions téléologique, épistémologique et praxéologique des pratiques d'enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté : étude multicas* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/5079>
- Déry, C. (2016). *Description et analyse des postures épistémologiques sous-tendues par l'épreuve unique ministérielle en Histoire et éducation à la citoyenneté* [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://doi.org/10.71781/6327>
- Duquette, C. (2020). Québec's history of Québec and Canada ministerial examination: A tool to promote historical thinking or a hurdle to hinder its inclusion? Dans C. W. Berg et T. M. Christou (dir.), *The Palgrave handbook of history and social studies education* (p. 323–354). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-37210-1_13
- Duquette, C., Lauzon, M.-A. et St-Gelais, S. (2016). Favoriser la réussite à l'épreuve unique de 4e secondaire l'importance de la recherche collaborative. *Enjeux de l'univers social*, 12(1), 18–21.
- Éducation Québec. (2021, 2 mars). *Prévisions de l'effectif scolaire de l'ensemble du Québec* (version 2021). https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Previsions-provinciales-2021.pdf
- Éthier, M.-A., Cardin, J.-F. et Lefrançois, D. (2014). Leur programme et le nôtre. *Bulletin d'histoire politique*, 22(3), 165–178. <https://doi.org/10.7202/1024154ar>
- Flament, C. (1989). Structure et dynamique des représentations sociales. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 204–219). Presses universitaires de France.
- Flament, C. et Rouquette, M.-L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires : comment étudier les représentations sociales*. Armand Colin.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (4^e éd.). Chenelière Éducation.
- Fraser, B. J., Seddon, T. et Eagleson, J. (1982). Use of student perceptions in facilitating improvement in classroom environment. *Australian Journal of Teacher Education*, 7(1). <https://doi.org/10.14221/ajte.1982v7n1.3>
- Genoud, P. A. (2006). Le regard des élèves : un apport à la formation initiale des enseignants. *Recherche & Formation*, (52), 117–130. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1231>
- Gilly, M., Martin, M. et Rohrer, B. (1975). Contribution à l'étude de la perception du maître par l'élève en fin de scolarité primaire. *Bulletin de psychologie*, 28(318), 800–810. <https://doi.org/10.3406/bupsy.1975.10642>

- Guimelli, C. (1994). *Structures et transformations des représentations sociales*. Delachaux & Niestlé.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales : un domaine en expansion. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 31–61). Presses universitaires de France.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Méthode GPS et concept de soi. Les Presses de l'Université du Québec.
- Lamine, B. A. M. (2000). Pertinence et limites de la notion de « rapport au savoir » en didactique des sciences. *Rapports aux savoirs et apprentissage des sciences*, 187–194.
- Lanoix, A. (2015). *Finalités de l'enseignement de l'histoire et nation dans les représentations sociales des enseignants d'histoire du Québec au secondaire* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://doi.org/10.71781/5628>
- Lanoix, A. et Moisan, S. (2022). Pensée historienne et pratiques déclarées d'enseignement. La « mise en œuvre » des représentations sociales des enseignants d'histoire. *Didactique*, 3(2), 32–70. <https://doi.org/10.37571/2022.0202>
- Lee, P. et Ashby, R. (2000). Progression in historical understanding among students ages 7-14. Dans P. N. Stearns, P. Seixas et S. Wineburg (dir.), *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives* (p. 199–222). New York University Press.
- Lee, P. et Shemilt, D. (2003). A scaffold, not a cage: Progression and progression models in history. *Teaching History*, (113), 13–23. <http://www.jstor.org/stable/43259908>
- Lee, P. J. (2005). Putting principles into practice: Understanding history. Dans J. D. Brandsford et S. Donovan (dir.), *How students learn: History, mathematics, and science in the classroom* (p. 29–78). National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/10126>
- Levy, J. (1993). The model for interpersonal teacher behavior. Dans T. Wubbels et J. Levy (dir.), *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education* (p. 11–25). Taylor & Francis Group.
- Lowenthal, D. (1985). *The past is a foreign country*. New York.
- Maggioni, L. (2010). *Studying epistemic cognition in the history classroom: Cases of teaching and learning to think historically* [Dissertation doctorale, University of Maryland]. UMD Theses and Dissertation. <http://hdl.handle.net/1903/10797>
- Maggioni, L. (2024). Why does epistemology matter? A personal journey. Dans H. Åström Elmersjö et P. Zanazanian (dir.), *Teachers and the epistemology of history* (p. 229–244). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-58056-7_13
- Maggioni, L., VanSledright, B. et Alexander, P. A. (2009). Walking on the borders: A measure of epistemic cognition in history. *The Journal of Experimental Education*, 77(3), 187–214. <https://doi.org/10.3200/jexe.77.3.187-214>
- Martineau, R. (1997). *L'échec de l'apprentissage de la pensée historique à l'école secondaire : contribution à l'élaboration de fondements didactiques pour enseigner l'histoire* (n° de publication 304400167) [Thèse de doctorat, Université Laval]. ProQuest Dissertation & Theses. <https://www.proquest.com/docview/304400167/abstract>
- Moisan, S. (2010). *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://doi.org/10.71781/5900>
- Moisan, S. et Saussez, F. (2019). Pressions et expressions de normes dans les pratiques d'enseignement de l'histoire au secondaire. *Recherches en éducation*, (35). <https://doi.org/10.4000/ree.1327>

- Moliner, P. (1988). Validation expérimentale de l'hypothèse du noyau central des représentations sociales. *Bulletin de psychologie*, 41(387), 759–762. <https://doi.org/10.3406/bupsy.1988.12946>
- Moliner, P. (1992). *La représentation sociale comme grille de lecture : étude expérimentale de sa structure et aperçu sur ses processus de transformation* [Thèse de doctorat inédite]. Université de Provence.
- Morlaix, S. et Tavant, D. (2021). Profil enseignant et compétences psychosociales des élèves : quels liens établir au sein de la classe ? *Revue française de pédagogie*, (211), 87–101. <https://doi.org/10.4000/rfp.10534>
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public : étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*. Presses universitaires de France.
- Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales*. Presses universitaires de France.
- Pageau, L. (2018). Étude du lien entre l'échec à l'épreuve unique ministérielle en histoire et les difficultés dans le domaine du français. *Formation et profession*, 26(2), 35–53. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.465>
- Pageau, L. (2023). *Les représentations sociales des élèves de 4e secondaire au sujet de l'histoire et de l'épreuve unique ministérielle* [Thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus ULaval. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/117904>
- Reuter, Y. et Cohen-Azria, C. (2007). Rapport à. Dans Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre et D. Lahanier-Reuter (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (p. 191–196). De Boeck.
- Rosenzweig, R. (2000). How Americans use and think about the past. Dans P. N. Stearns, P. Seixas et S. Wineburg (dir.), *Knowing, teaching, and learning history* (p. 262–283). New York University Press.
- Sarrazin, P., Tessier, D. et Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie*, (157), 147–177. <https://doi.org/10.4000/rfp.463>
- Seixas, P. (1996). Conceptualizing the growth of historical understanding. Dans D. R. Olson et N. Torrance (dir.), *The handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling* (p. 733–750). Wiley-Blackwell.
- Seixas, P. et Morton, T. (2013). *Les six concepts de la pensée historique*. Groupe Modulo.
- Statistique Canada. (2025). *Nombre d'élèves dans les programmes réguliers pour les jeunes, écoles primaires et secondaires publiques, selon l'âge et le sexe (Tableau 37-10-0019-01)*. <https://doi.org/10.25318/3710001901-fra>
- Stoel, G., Logtenberg, A. et Nitsche, M. (2022). Researching epistemic beliefs in history education: A review. *Historical Encounters*, 9(1), 11–34. <https://doi.org/10.52289/hej9.102>
- Therriault, G., Jeziorski, A., Bader, B. et Morin, É. (2018). Étude croisée du rapport aux savoirs à l'égard des sciences naturelles et des sciences humaines et sociales : portraits d'élèves de la fin du secondaire au Québec. *Recherches en éducation*, (32). <https://doi.org/10.4000/ree.2412>
- Trudel, L., Simard, C. et Vonarx, N. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire ? *Recherches qualitatives, hors série*(5), 38–45. https://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/trudel.pdf

- Tutiaux-Guillon, N. (2004, avril). *Les conceptions de l'apprentissage auxquelles se réfèrent les enseignants : un facteur d'inertie disciplinaire ?* [Communication]. Journée d'étude des didactiques de la géographie et de l'histoire, Lyon. http://ecehg.ens-lyon.fr/ECEHG/colloquehgec/2004%20Caen/jed2004tutiaux_guillon.pdf
- van Boxtel, C. et van Drie, J. (2012). "That's in the Time of the Romans!" Knowledge and strategies students use to contextualize historical images and documents. *Cognition and Instruction*, 30(2), 113–145. <https://doi.org/10.1080/07370008.2012.661813>
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Presses de l'Université de Montréal ; De Boeck Université.
- VanSledright, B. et Maggioni, L. (2016). Epistemic cognition in History. Dans J. A. Greene, W. A. Sandoval et I. Bråten (dir.), *Handbook of epistemic cognition* (p. 128–146). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315795225>
- Vidal, J., Rateau, P. et Moliner, P. (2006). Les représentations en psychologie sociale. Dans N. Blanc (dir.), *Le concept de représentation en psychologie*. In Press.
- Wubbels, T. et Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher–student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43(1-2), 6–24. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.03.003>