

## Les ateliers de l'éthique The Ethics Forum

Les ateliers de l'éthique  
The Ethics Forum

# Savoirs disciplinaires scolaires et savoirs de sens commun ou pourquoi des « idées vraies » ne prennent pas, tandis que des « idées fausses » ont la vie dure

David Lefrançois, Marc-André Éthier and Stéphanie Demers

Volume 6, Number 1, Spring 2011

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1044301ar>  
DOI: <https://doi.org/10.7202/1044301ar>

[See table of contents](#)

### Publisher(s)

Centre de recherche en éthique de l'Université de Montréal

### ISSN

1718-9977 (digital)

[Explore this journal](#)

### Cite this article

Lefrançois, D., Éthier, M.-A. & Demers, S. (2011). Savoirs disciplinaires scolaires et savoirs de sens commun ou pourquoi des « idées vraies » ne prennent pas, tandis que des « idées fausses » ont la vie dure. *Les ateliers de l'éthique / The Ethics Forum*, 6(1), 43–62. <https://doi.org/10.7202/1044301ar>

### Article abstract

Common sense knowledge is firmly anchored in everyday practices, notably as a result of habit and also for the ontological security it provides. This article will first examine why disciplinary knowledge learned in school is not automatically reinvested in non-school contexts, as well as why common sense knowledge persists in the face of its own deconstruction. The first part of this analysis juxtaposes various epistemological discourses relating to the nature of common sense knowledge and its position in familiar conceptions of science. The article then explores how disciplinary knowledge taught in school and common sense knowledge interact in an educational context. This section of the article will focus mainly on educational debates pertaining to the predominant importance of common sense knowledge for concept-based disciplinary learning. Finally, we will show how some teaching strategies can optimize intellectual mastery of school disciplinary knowledge and its transfer to everyday interactions.

Tous droits réservés © Centre de recherche en éthique de l'Université de Montréal, 2011



This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>

SAVOIRS DISCIPLINAIRES SCOLAIRES ET  
SAVOIRS DE SENS COMMUN OU POURQUOI DES  
«IDÉES VRAIES» NE PRENNENT PAS, TANDIS  
QUE DES «IDÉES FAUSSES» ONT LA VIE DURE

DAVID LEFRANÇOIS  
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

MARC-ANDRÉ ÉTHIER  
UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

STÉPHANIE DEMERS  
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

## RÉSUMÉ

Les savoirs de sens commun sont solidement ancrés dans les usages, notamment grâce à l'habitude et à la sécurité ontologique qu'ils engendrent. Cet article examinera d'abord pourquoi les savoirs disciplinaires appris à l'école ne sont pas automatiquement réinvestis dans des contextes de nature extrascolaire et pourquoi les savoirs de sens commun résistent à leur déconstruction. La première partie de l'analyse sera marquée par le croisement de discours épistémologiques concernant la nature et la place des savoirs de sens commun dans les conceptions familières de la science. Cet article explorera ensuite les dynamiques qui marquent les relations qu'entretiennent les savoirs disciplinaires scolaires et les savoirs de sens commun en contexte scolaire. Le langage propre à la seconde partie se rattachera davantage aux débats en éducation sur l'importance prépondérante des savoirs de sens commun dans l'apprentissage disciplinaire par concepts. Enfin, nous montrerons qu'il existe des stratégies d'enseignement qui peuvent optimiser l'appropriation intellectuelle des savoirs disciplinaires scolaires et leur transfert dans les interactions quotidiennes.

## ABSTRACT

Common sense knowledge is firmly anchored in everyday practices, notably as a result of habit and also for the ontological security it provides. This article will first examine why disciplinary knowledge learned in school is not automatically reinvested in non-school contexts, as well as why common sense knowledge persists in the face of its own deconstruction. The first part of this analysis juxtaposes various epistemological discourses relating to the nature of common sense knowledge and its position in familiar conceptions of science. The article then explores how disciplinary knowledge taught in school and common sense knowledge interact in an educational context. This section of the article will focus mainly on educational debates pertaining to the predominant importance of common sense knowledge for concept-based disciplinary learning. Finally, we will show how some teaching strategies can optimize intellectual mastery of school disciplinary knowledge and its transfer to everyday interactions.

La jeunesse d'aujourd'hui est pourrie jusqu'au tréfonds, mauvaise, irréligieuse et paresseuse. Elle ne sera jamais comme la jeunesse du passé et sera incapable de préserver notre civilisation.

(Inscription sur une tablette babylonienne, ~3000 av. J.-C., citée par Mantzouranis & Zimmermann, 2010, p. 492).

## INTRODUCTION

À l'école et à l'université, les élèves et les étudiants apprennent et adoptent, entre autres, certaines manières d'interagir ou d'interpréter, ainsi que certaines manières de transformer leur environnement social et physique. Plusieurs se détachent cependant de ces savoirs, lorsqu'ils regardent la télévision, se réunissent à l'église, travaillent, pratiquent leurs loisirs, votent... Les résultats de diverses recherches nord-américaines et européennes en didactique portant sur les jeunes élèves, les adolescents ou les étudiants universitaires soutiennent l'idée que ceux-ci transfèrent peu les savoirs scolaires appris dans les tâches de la vie quotidienne, y compris celles reliées à la sphère politique (Éthier et Lefrançois, 2010). Or, ces savoirs si largement partagés (dans le passé ou actuellement) par les membres d'un groupe social produisent certes des réponses adaptées dans un contexte habituel, mais elles engendrent des réponses inadaptées dans d'autres contextes, un peu comme les équations de Newton qui sont inutilisables dans certaines situations. Ainsi, près de la moitié de la population aux États-Unis croit en des principes transcendant la matière plutôt qu'aux conclusions des théories de l'évolution pour expliquer la diversité du vivant, alors que ces théories « sont fondées sur la consilience d'un nombre considérable de faits », heuristiques, admises par la communauté universitaire (Picq, 2010, p. 114) et largement enseignées dans les écoles états-uniennes (Evans, 2001). De même, bon nombre d'auteurs, tels Barton et Levstik (2004), soulignent que peu d'observations d'enseignants *in situ* rapportent l'application, aux ordres primaire et secondaire, des approches et des moyens préconisés dans les recherches et enseignements universitaires, ce que confirment notamment Boix-Mansilla (2000), Charland (2003), Martineau (1997), Van Hoover & Yeager (2007), Von Borries (2000) et Wineburg (2001). Nous appelons « savoir de sens commun » cette autre chose que le savoir disciplinaire scolaire qui, en partie, détermine les comportements des acteurs sociaux.

Pas plus que d'autres, l'enseignant d'une discipline scolaire ne peut s'extirper en entier du registre des savoirs de sens commun. En fait, s'il passait outre à ces croyances, il ne saurait se faire entendre d'un auditoire qui trouve, dans ces *a priori*, des repères culturels, normatifs, esthétiques. En même temps, l'enseignant a le mandat de conduire ses apprenants à douter des présupposés jouissant d'une validité socialement très étendue, des opinions flottant dans l'air du temps, de ce qu'ils croient savoir ou de ce qui paraît si évident et transparent qu'ils ne le verraient pas autrement (Angenot, 2008). De là ont émergé les approches didactiques classiques, basées sur les notions de dérangement épistémologique et de conflit sociocognitif.

Selon Gramsci, par exemple, le « sens commun » constituait une « philosophie spontanée » de « tout le monde », témoignant du fait que tous les hommes sont capables de penser. Par extension, cette conception du sens commun partage une caractéristique de la conception socioconstructiviste de la représentation initiale comme matériau fondamental de tout apprentissage qu'il importe d'identifier consciemment, afin de le dépasser. Ainsi, Gramsci soulignait-il « [...] l'importance de la technique de pensée dans l'élaboration des programmes didactiques. [...] La technique de la pensée, élaborée comme telle », notait-il encore, « ne créera certainement pas de grands philosophes, mais elle donnera des critères de jugement et de contrôle et corrigera les déformations de la façon de penser propre au sens commun » (1975/1916-1935, p. 133). Certes, pour les marxistes, les idées dominantes d'une époque sont les idées de la classe dominante de cette époque et Gramsci reconnaissait que cette conception populaire du monde tire ses origines de « [...] la religion populaire et donc également [de] tout le système de croyances, de superstitions d'opinions, de façons de voir et d'agir, qui se manifestent dans ce qu'on appelle généralement le "folklore" » (Gramsci, 1978/1935, p. 175-176). Cela ne l'empêchait pas d'évoquer ce même rationalisme spontané comme point d'ancrage pour préparer un nouveau bloc historico-culturel, pour le transformer par l'éducation<sup>1</sup>.

Le savoir de sens commun permet généralement à l'individu d'interagir efficacement avec son environnement social et l'on doit étudier la dynamique qu'il entretient avec le savoir scolaire appris. Bien qu'il diverge du savoir de référence ou que son domaine de validité soit plus restreint, ce savoir est fonctionnel et nécessaire pour l'individu. Comprendre davantage cette dynamique, c'est contribuer à la réflexion didactique générale sur les buts, les moyens et les effets de

l'enseignement des disciplines scolaires. Cependant, depuis plus d'une quinzaine d'années, les études en didactique sur le transfert des connaissances issues de la recherche à la pratique enseignante (MÉLS, 2008), ainsi que sur le transfert des apprentissages scolaires, montrent qu'il ne suffit pas que ce réflexe tire la « clochette de vigilance » (René de Cotret et Larose, 2005, p. 47, 52) face aux idées reçues et soit ponctuellement pratiqué en salle de classe, par rapport à des objets d'étude disciplinaires (les origines de l'Homme, les causes de l'Holocauste, etc.), pour qu'il soit réutilisé dans d'autres conditions à l'école (d'autres disciplines, d'autres cours, etc.) ou à l'extérieur.

Nous retenons l'idée de Moore (2004/1903) que le sens commun est un ensemble de propositions stabilisées dont nous ne savons pas que nous les savons (voilà pourquoi nous parlerons de savoirs de sens commun), plutôt qu'une faculté innée (Descartes) ou qu'une intuition obscure, rapide et synthétique (Vico) que tout le monde reçoit en présence des choses (Picavet et Laugier, 2006, p. 288-289). Ces propositions n'ont pas à être défendues ou prouvées, mais analysées. Cela conduit à se poser différentes questions : D'où ces propositions proviennent-elles ? Comment les définir, les classer par rapport aux autres types de savoirs ou parmi eux ? Quelles influences exercent-elles sur l'apprentissage des savoirs scolaires, sur leur réutilisation en situation de résolution de problèmes authentiques (Tardif, 1997) ?

Dans un premier temps, cet article examinera différentes questions. Pourquoi ce qui est su à l'école et est pertinent dans un contexte de nature extrascolaire donné n'est-il pas automatiquement réinvesti dans ce contexte ? Pourquoi, dans les circonstances de la vie de tous les jours, les citoyens n'appliquent-ils qu'en partie les savoirs appris (Rosenberg, 2002) ? Des enseignants éprouvent-ils, eux aussi, de telles difficultés ? Alimentent-ils parfois indûment l'usage des savoirs de sens commun en salle de classe ?

Dans un deuxième temps, l'article rendra compte des rapports qu'entretiennent les savoirs disciplinaires scolaires (SDS), les savoirs de sens commun (SSC) et l'enseignement. Pour cela, nous explorerons les dynamiques marquant ces relations en contexte d'éducation et nous en relèverons les contraintes. En fait, existe-t-il des stratégies d'enseignement-apprentissage qui, plus que d'autres, peuvent optimiser l'appropriation intellectuelle des SDS et leur transfert (certains parlent de réutilisation ou de réinvestissement) dans les interactions quotidiennes avec son environnement social et physique ? Ces stratégies peuvent-elles, par la même occasion, favoriser le développement,

chez les élèves, d'une réponse de vigilance critique devant les SSC, voire devant les SDS ?

Si la première partie de l'analyse sera marquée par le croisement de discours épistémologiques concernant la nature et la place des savoirs de sens commun dans les conceptions familières de la science, la seconde partie se rattachera davantage aux débats en éducation sur l'importance prépondérante de ces savoirs de sens commun pour l'enseignement-apprentissage disciplinaire par concepts. À l'occasion, l'analyse laissera émerger des liens et des implications réciproques entre les propositions pédagogico-didactiques et les politiques éducatives, voire les pratiques sociales et scolaires.

## 1 POURQUOI LES SSC PERSISTENT-ILS ? CAUSES DE LEUR PRÉGNANCE

### 1.1 LA NATURE DES SSC

Bien souvent, l'on définit le sens commun comme un ensemble de savoirs, immédiats et socioculturellement déterminés, à l'œuvre dans l'action quotidienne (Bourdieu, 1987, p. 147-166 ; Jodelet, 2003 ; Moscovici, 2003 ; Schmidt, 1990), nourris de prêts-à-penser qui peuvent s'adapter aux contextes et se contredire (Gonseth, 1993), tels les proverbes « les contraires s'attirent » et « qui s'assemble se ressemble ». Bouthoul (1966) insiste sur la nature et la fonction systémique de ces SSC : « [l']ensemble des jugements et des idées qui sont des objets de croyance pour la généralité des individus composant une société constitue le sens commun. Il joue communément le rôle de système de référence auquel nous reportons nos actes et nos pensées. Mais, en dernière analyse, la sensation d'évidence que nous éprouvons pour les vérités du sens commun est surtout fondée sur l'habitude et la répétition » (p. 96). Le « commun » réside dans sa construction collective structurante et partagée, qui légitime le sens commun, à la fois comme fondement de l'action et comme produit empirique le confortant.

Il existe plusieurs types de SSC. Nous pouvons les représenter par quelques exemples de comportements, de discours, de propositions ou de procédés mentaux s'inspirant de Gonseth (1993, *passim*), comme ceux-ci :

- le perspectivisme (le sujet se fonde sur le local pour juger le global) ;
- le discours embrouillé/l'incomplétude de l'information (les sources

- et les données qu'utilise le locuteur sont partielles, triées ou choisies pour conforter sa position initiale) ;
- l'approche dichotomique (les propos de la personne prennent la forme d'une opposition binaire et forcent ses auditeurs à faire un choix dichotomique, même si d'autres options pourraient être considérées) ;
  - es prêts-à-penser (le sujet débute ses phrases par des formules sans émetteur précis : « on dit que... », « tout le monde croit que... », etc.)<sup>2</sup> ;
  - la simplification/l'amalgame ou la domestication de l'étrange (Moscovici, 1961) (la personne trouve une explication simple ou une seule cause à un événement complexe et multicausal, en retenant ce qu'il y a pour elle de plus familier)<sup>3</sup>.

Les SSC sont donc disponibles dans un milieu donné, à une époque donnée ; ils s'opposent le plus souvent à toute forme de problématisation (Gonseth, 1993). Il s'agit des pensées et des idées qu'un individu a de lui-même, du monde et de son interaction avec ce monde ; l'expérience routinière et développée dans la durée (au fil des interactions sociales) et l'appartenance à divers groupes sociaux confortent ces pensées et idées (Pajares, 1992). Ces caractéristiques soulignent les affinités qui unissent ce concept et celui de représentations sociales : « [...] une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 2003, p. 53). D'ailleurs, Jodelet (1984) note que « le concept de représentation sociale désigne une forme de connaissance spécifique, le savoir de sens commun, dont les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels socialement marqués » (p. 361). On lui oppose traditionnellement les savoirs scientifiques.

Cependant, l'approche, telle que préconisée par Jodelet (1989), ne conçoit pas ce type de cognitions comme fausse ou biaisée, mais tout simplement comme « autre ». Il faut appréhender ces cognitions sur le plan de l'interaction entre le social, le psychologique, le cognitif et l'affectif, comme médiateur et régulateur des systèmes d'interaction. Ici, il ne s'agit pas d'analyser les SSC entendus comme représentations sociales, comme cognitions socialement structurées et structurantes, dans une perspective opposant le rationnel à l'irrationnel, le vrai à l'erroné ; cette perspective serait de nature plutôt objectiviste et aurait tendance à qualifier d'« erreurs » ou de « limitations cogni-

tives » les SSC (Apostolidis, 2002, p. 14). Les SSC ne peuvent pas plus être donnés d'emblée comme faux que comme vrais. « Il s'agit d'une connaissance « autre » que celle de la science, mais qui est adaptée à, et corroborée par, l'action sur le monde » (Jodelet, 1994, p. 15). Cela remplit « certaines fonctions dans le maintien de l'identité sociale et de l'équilibre sociocognitif qui s'y trouve lié » (p. 20). Cela soulève la question de savoir ce qui produit et rend légitime les SSC.

## 1.2 L'ORIGINE DES SSC

Les SSC, compris comme représentations sociales, partagent plusieurs dimensions fondamentales avec certains types de cognitions, dont les représentations hégémoniques et les *thémata*.

Les *thémata* seraient des idées-sources enracinées dans le sens commun et la vie de tous les jours. Elles créent ce que Schutz nomme « stocks of knowledge » ou le système de représentations par lequel l'acteur appréhende le monde. Moscovici (1993, p. 3) parle d'« unités cognitives durables et stables qui modèlent et transforment des représentations scientifiques particulières » et, comme « cognitions premières profondément enracinées, participent des strates originelles de la cognition » (Moscovici et Vignaux, 2001, p. 168). Toute représentation discursive et réfléchie reposerait sur ces représentations hégémoniques. Or, ce système n'est pas accessible à l'acteur sur le plan réflexif. Comme l'*habitus* bourdieusien, il relève plutôt d'un inconscient pratique, sans cesse réifié dans l'action quotidienne spontanée qui conforterait ce système, tout en étant issu de ce dernier. Il échappe ainsi à l'examen rationnel et à l'impératif de la preuve empirique.

En somme, selon Markova (1999), les *thémata* relèvent de phénomènes ayant acquis une signification ontologique. Ils ne sont problématisés que lorsqu'ils sont en danger ou questionnés. Les représentations hégémoniques, pour leur part, sont des cognitions socialement structurées et structurantes. Elles transcendent les grands ensembles organisés, tels les nations ou les partis politiques (Moscovici, 1988), et servent d'ancrage à l'élaboration de nouvelles représentations. Ces cognitions agiraient comme substrat paradigmatique et épistémologique aux savoirs plus formellement conçus (Zapata, 2009). Elles partageraient trois caractéristiques fondamentales, soit (a) la re/construction itérative de leurs contenus et fonctionnements par l'interaction entre le subjectif et le normatif ; (b) un jugement évaluatif intense qui oriente et détermine l'action à l'égard de l'objet repré-



senté; (c) leur valeur de réalité – qui s’oppose à un réel virtuel ou représenté (Apostolidis, 2002; Moscovici et Vignaux, 2001).

Moscovici (1998, 2001) qualifie également ces représentations (ou ces substrats) de consistantes, stables, vivaces et colorées, s’articulant sur le plan cognitif (la construction de la réalité par l’acteur) et sur le plan de l’agir, déterminant ce qu’il doit ou ne doit pas penser ou faire. Ces qualités en feraient la base de la sécurité ontologique; celle-ci génère à son tour un sentiment de confiance en la société et se constitue au fil de la reproduction de routines «by following daily conventions and accepted routines and by avoiding actions which involve radical change» (Loyal, 2003, p. 55). La sécurité ontologique désigne ainsi la foi implicite que les acteurs ajoutent aux conventions (codes de signification et formes de régulation normative) et à l’organisation cognitive du monde, des autres et de soi (Giddens, 1979, p. 118). Les prêts-à-penser dont il est question dans la définition proposée plus haut des SSC seraient constitués de ces substrats et puiseraient leurs origines des expériences les plus précoces (de l’enfance).

### 1.3 LES SSC ET LEUR EFFICACITÉ

Les sciences s’attachent d’ordinaire à découper un élément du réel, avec des données toujours incomplètes. Elles ont plus de profondeur, plus de précision, mais elles ont souvent moins d’étendue que les SSC. L’utilité pratique et synthétique de ceux-ci est donc manifeste. Si les SSC fournissent à l’individu les éléments de connaissance suffisants pour interagir adéquatement avec son milieu, il s’avère «cognitivement» plus rentable et moins éreintant de recourir à ces savoirs englobants, plutôt qu’à des savoirs compartimentés, même si l’information est disponible. L’efficacité des SSC fait qu’ils conditionnent la conduite à adopter dans diverses situations. Par exemple, une conception sociopolitique mal fondée (telle que «l’implication politique est sans valeur») peut générer des réponses satisfaisantes dans un contexte habituel («mes parents ont voté pour mettre un autre parti au pouvoir et les nouveaux élus ont continué de faire à leur tête»), ce qui la renforce.

Face à de nouvelles situations, les SSC «[...] permettent à la pensée d’accéder à une économie cognitive immédiate et à un supplément de signification à longue échéance, quand la signification actuelle s’avèrera insuffisante ou conflictuelle» (Arruda, 2002, p. 50). D’ailleurs, comme le souligne Rosenberg (2002), «self-doubt is typ-

ically emotionally costly [...]» (p. 58). Provoquer la remise en question des cognitions à la base de la sécurité ontologique équivaut ainsi à ébranler cette sécurité et les contextes qui l’ont générée.

La plupart des échanges dans le cadre de la vie courante ne peuvent se dérouler posément que si certains présupposés ne font pas l’objet d’une remise en question. Par exemple, en histoire, l’on peut longuement débattre pour savoir comment la Révolution russe de 1917 s’est déroulée exactement, ou quelles en sont les causes et les conséquences (Carr, 1988/1961, p. 145). En revanche, la négation de l’extermination systématique et raciste de plus de cinq millions de civils européens juifs sur ordre de Hitler durant la Deuxième Guerre mondiale est considérée, à juste titre, comme ne relevant pas de la polémique normale et légitime.

Dans les interactions quotidiennes, l’on tire habituellement une conclusion d’une proposition ou d’un fait à l’aide d’un registre de schémas tirés de la vie sociale, schémas qui forment ensemble la *doxa* (Angenot, 2008). Cependant, Rosenberg (2002) note que «[f]rom the workplace to the sports venue to the home, traditional cognitive strategies involving the knowledge and application of authoritative definition and “common sense” is proving less effective» (p. 5). Évidemment, les régulations sociales réduisent l’intensité de cette crise de l’autorité et maintiennent un ensemble d’attentes de comportements. Dans les sociétés caractérisées par l’érosion de consensus d’ordre téléologique et axiologique, la mémorisation de comportements spécifiques demeure toutefois insuffisante et «the accommodation to post-modern social life seems to make cognitive demands similar to those of learning algebra or making sense of another’s way of thinking. In both instances, learning requires integration, abstraction, and interpretative reconstruction» (p. 17).

### 1.4 LES SSC ET LEUR LONGÉVITÉ

Une recension de Giordan et De Vecchi (1987) montre que plusieurs études européennes et nord-américaines établissent que le savoir scientifique «passe mal, qu’il est peu intégré ou rapidement oublié, et surtout qu’il est rarement utile, du fait qu’il s’avère peu mobilisable dans la pratique de la vie quotidienne» (p. 9). Ils identifient un élément commun aux pratiques enseignantes qui échouent à faire passer les apprenants des SSC aux SDS : l’absence de prise en compte des représentations initiales. Il en résulte un «placage» de savoirs scientifiques sur les représentations initiales (issues des SSC) qui, en rai-

son de leur stabilité comme du confort et de l'économie cognitive qu'elles engendrent, réapparaîtront rapidement<sup>4</sup>.

Depuis l'époque de Socrate, philosophes et hommes de science affirment au contraire s'appuyer sur leur faculté de raison pour procéder à un examen critique des jugements généraux, des croyances et des opinions, tandis que la culture profane reposerait dans le confort de l'équilibre sociocognitif susmentionné. Toutefois, l'emploi de schémas de compréhension et de pensée structurés par des cadres fixes et des préconstruits n'est pas le propre de l'individu pris dans le quotidien profane (Angenot, 2008, p. 388). Les communautés savantes cherchent à atteindre un équilibre doxique et à éviter les écarts paradoxaux profonds, ce qui alimenterait une crise perpétuelle de la science. Elles résistent même à la nouveauté récessive, jusqu'à ce qu'elles la récupèrent et la retraduisent selon les paradigmes dominants.

Selon Kuhn (1962, p. 45-47), la recherche de la science normale est dirigée vers l'articulation des phénomènes et des théories déjà fournis par le paradigme. Plus la communauté précisera le paradigme, plus les efforts consentis (développement de vocabulaire, définition de concepts, etc.) induiront une résistance à le changer. Il deviendra nécessaire de changer le paradigme, lorsque les résultats de la recherche se révéleront régulièrement autres que ceux que l'on attendait au départ, c'est-à-dire lorsqu'il y aura anomalie, pour reprendre le terme de Kuhn (1962, p. 98-99).

Dans ses notes autobiographiques, Einstein illustra ce phénomène : « l'accord entre [les nouvelles] considérations et l'expérience, ainsi que la détermination par Planck de la taille des molécules à partir de la loi du rayonnement (à haute température) ont convaincu les sceptiques, qui étaient nombreux à cette époque (Ostwald, Mach), de la réalité des atomes. L'opposition de ces savants envers la théorie atomique trouve sans aucun doute son origine dans leur conviction philosophique positiviste. C'est un exemple illustrant bien le fait que même des savants audacieux et ayant un bon sens de l'intuition peuvent être trompés par des préjugés philosophiques » (notes citées dans Boudenot, 2005, p. 75).

C'est également ce que l'on apprend des traités classiques d'épistémologie des sciences, tels *La formation de l'esprit scientifique* de Bachelard (1967/1938). L'homme doté d'un « esprit scientifique », disait-il, nage dans une eau hostile aux données intuitives. L'institution d'enseignement peut-elle apprendre au plus grand nombre à naviguer

ainsi dans ce « bassin épistémologique » (René de Cotret, sous presse) de nature paradoxale ?

Il importe de noter que les communautés de pratiques (telles la communauté des enseignants) possèdent des ensembles de SSC qui leur sont propres. Les énoncés des SSC des communautés relèvent de la pratique et sont réifiés par et dans elle. Leur légitimité étant affirmée par la communauté entière, l'introduction du doute quant à la validité des SSC tend à remettre la communauté entière en doute ; cela provoque habituellement des résistances considérables (Craig, 2001 ; Drake et Sherin, 2006 ; Fullan, 2001).

La formation universitaire n'échappe pas à ces résistances. Si la recherche démontre que les contextes centrés sur l'apprentissage (en termes de travaux exigés pour un cours) facilitent l'apprentissage durable des savoirs scientifiques (Ames, 1992 ; Meece, 1991), force est de constater que peu de cours universitaires offrent l'occasion de travailler à partir de tâches authentiques (Brophy, 1999 ; Gardner, 1991 ; Viau, Joly et Bédard, 2004). L'exposé magistral serait le mode d'enseignement le plus fréquent dans les universités et la conception de l'enseignement qu'auraient les professeurs d'ordre universitaire serait surtout transmissive (Ballantyne, Bain et Packer, 1999 ; Dunkin, 1990).

Selon Loiola et Tardif (2001), « [i]l semble qu'à l'université, les professeurs tendent à penser que la matière doit être transmise aux étudiants et que l'enseignement et l'apprentissage font partie d'un simple processus de transmission-réception. Le professeur se concentre sur lui-même en tant que celui qui transmet le savoir et l'expertise et non sur l'apprentissage, le résultat logique du processus. Le professeur transmet un savoir indépendant, structuré et stable qu'il considère que l'étudiant doit recevoir » (p. 319-320). Les savoirs scientifiques sont présentés comme des « informations exemptes de distorsions ». Le mode magistral favoriserait ainsi la persistance des SSC en ne dépassant pas le « placage » propre aux approches qui ne tiennent pas compte des représentations initiales à modifier.

L'analyse de 202 planifications d'activités d'enseignements conçues en sciences humaines par des finissantes du baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire et des interventions en classe qui s'en sont suivies révèle que, pour la plupart, les finissantes optent encore pour une conception instrumentaliste, le savoir à transmettre étant un réel, « une vérité préexistante à acquérir » par le biais de données transmises et d'exercisations (Lebrun et Lenoir 2001). « Il n'est donc pas étonnant que plus de la moitié des planifications, quelles que

soient les années d'enseignement, escamote l'élaboration d'un plan de recherche (65 %) et la construction d'outils de collecte (63 %), et par la suite, l'objectivation et la métacognition (80 %) » (p. 580). D'ailleurs, en répondant aux attentes réelles (tacites ou explicites) des parents, des collègues, des médias ou des décideurs, les enseignants peuvent « [...] privilégier, théoriquement, un modèle d'intervention éducative [...], mais en appliquer un autre sur le plan de l'intervention éducative formelle [...] dans la mesure où il le perçoit comme plus pertinent aux contraintes systémiques » (Larose, Lenoir, Bacon et Ponton, 1994, p. 733). En effet, l'on sait, au moins depuis Bourdieu (1984), que l'institution d'enseignement assume une fonction de reproduction sociale. Notamment, elle reproduit, de par sa structure hiérarchique stabilisée et sa fonction de tri social, l'« *ethos* de classe » fondé sur « [...] un système de valeurs implicites que les gens ont intériorisées depuis l'enfance [...] » (p. 227-228).

L'institution « École » ne peut donc pas briser ces valeurs seule : « [u]ne culture bloquée sur un temps scolaire est la négation même de la culture scientifique. Il n'y a de science que par une École permanente. [...] Alors les intérêts sociaux seront définitivement inversés : la Société sera faite pour l'École et non pas l'École pour la Société » (Bachelard, 1967/1938, p. 250). Certaines stratégies d'enseignement-apprentissage tendent cependant à créer des occasions de développer une pensée paradoxique, en offrant en classe des moments de « [...] non-interférence des puissances séculières dans les débats qui s'y déroulent » (Angenot, 2008, p. 413). La piste que nous retenons est celle de l'enseignement par situations-problèmes, telles que proposées notamment par Dalongeville (2001a, p. 261-283), puisqu'elles sont susceptibles de renverser des obstacles épistémologiques comme la généralisation et le désir de certitudes immédiates (Bachelard) ; qu'elles créent des états de déséquilibre (Piaget) ; qu'elles encouragent la confrontation des idées et la collation des sources.

## 2 QUE PEUT FAIRE L'ÉDUCATION SCOLAIRE ? CAUSES DE L'EFFRITEMENT DES SSC

### 2.1. QUELQUES ILLUSTRATIONS DE LA DYNAMIQUE ENTRE LES SSC ET LES SDS

Dans *L'image du Barbare dans l'enseignement de l'histoire* (Dalongeville, 2001a), l'auteur examine les contenus historiques

comme des représentations. Sitôt que l'on se penche sur l'étude des Invasions barbares (Dalongeville, 2001b), voire sur les manuels scolaires abordant ce sujet, l'on se retrouve face à deux histoires-récits. D'une part, il y a celle de la France et, de l'autre, celle de l'Allemagne. Cette seconde version ne dira pas *Invasions*, mais plutôt *Grandes migrations de peuples*<sup>5</sup>. La maîtrise d'une histoire officielle ne connaissant qu'une version peut servir des fins politiques ou calmer certaines inquiétudes elles-mêmes alimentées par connaissances de sens commun (les élèves ne savent plus rien, manquent de culture, etc.). On a tendance à simplifier, parce que l'on est soucieux de produire un récit clair et intelligible (Dalongeville, 2001b). « Par exemple, présenter les Invasions barbares comme seule cause de la dislocation de l'Empire romain, c'est faire fonctionner une causalité unique et exogène : une seule cause (les Invasions) et extérieure (les Barbares venus de l'étranger) » (p. 9). Les *Invasions* s'étalent sur plusieurs siècles ; pourtant, ce terme se réfère à l'idée d'une *irruption soudaine et massive*. « De la même façon, parler des "Barbares", [...] c'est mettre dans la même catégorie des dizaines de peuples fort différents, traiter de la même façon les Huns qui défendent l'Empire depuis le 3<sup>e</sup> siècle et les Huns qui les affrontent deux siècles plus tard » (p. 9). Mais cette simplification ne relève certes pas de la nature de l'histoire comme science. Celle-ci s'associe plutôt à des processus de questionnement du passé, de construction des objets historiques, d'interrogation sur des concepts, de périodisation...

Legardez (2004) « [...] constate que des savoirs scolaires sont bien enseignés et appris, mais qu'ils restent souvent des savoirs pour l'école et qu'ils sont peu "exportés" vers les savoirs sociaux "citoyens". Il semble que ces deux genres de savoirs appartiennent à deux mondes qui coexistent sans que des savoirs scolaires interfèrent rapidement et directement avec les savoirs du jeune citoyen » (p. 660). Certaines données retenues dans le contexte d'une autre recherche<sup>6</sup> ont permis d'observer comment des élèves de niveau secondaire réutilisaient des savoirs dans des situations adidactiques (Brousseau, 1998). Ces données comprenaient essentiellement des extraits et des articles de trois journaux étudiants, publiés entre 2004 et 2005 par des élèves d'une école secondaire privée de la région de l'Estrie. Bien que ce soit à l'école, il ne s'agissait pas, pour les élèves, d'une tâche scolaire proprement dite, de sorte que l'on espérait y retrouver des SDS transférés dans des pratiques quotidiennes, c'est-à-dire dans des situations adidactiques. Cette analyse concernait d'abord la localisation, d'une



part, des SSC en jeu dans leurs écrits et, d'autre part, des SDS qui y étaient mobilisés. Ensuite, elle débouchait sur l'amorce de description de la dynamique entre ces deux types de savoirs dans les textes produits par les élèves. Voici quelques illustrations sommaires d'influences réciproques qu'entretenaient ces savoirs utilisés, ainsi que de leur mise en concurrence, dans des discours d'élèves.

Dans un texte d'opinion visant à évaluer la force des arguments favorable ou défavorable à la souveraineté du Québec, l'auteure (élève de troisième secondaire) a écrit : « Après la conquête en 1763, les Anglais ont toujours voulu nous assigner comme des Canadiens français. S'ils avaient réussi, ça aurait fait longtemps que nous, les Québécois, serions hors de la surface de la terre (disparus). Ils essayent encore en nous instaurant en première année l'anglais ». On a décelé une connaissance minimale du contexte historique canadien et une compréhension de la différence entre les expressions « Canadiens français » et « Québécois », ce qui a été vu en classe de géographie ou d'histoire. Toutefois, que l'éventualité que les Québécois aient pu disparaître ou que les Anglais essaient encore de les faire disparaître ne reposait sans doute pas sur des SDS, à moins que cela ne soit le fruit de leur mauvaise intégration. L'auteure ajoutait ceci : « Imaginez-vous un instant que le français disparaît du Québec ? C'est notre patrimoine, c'est notre histoire. Même mieux, la déportation des Acadiens. Vous allez dire que ça fait longtemps. Oui, peut-être, mais n'oubliez pas notre devise : Je me souviens. On ne peut pas oublier le passé, car le passé revient toujours sous une autre forme. Je me rappelle avoir entendu pendant une assemblée, que la Saskatchewan veut que nous soyons indépendants parce que, semblerait-il, ils auraient droit à plus d'impôts ! Gentil de leur part en tout cas ». S'il y avait des allusions aux éléments appris en classe (la déportation des Acadiens, par exemple), cela apparaissait peu pertinent et hors contexte. L'approche était plutôt semblable au langage dichotomique de sens commun décrit par Gonseth (1993), faisant du Canada anglais le « visage du diable ». Notons aussi dans ce passage une tendance à l'anthropomorphisme, à l'essentialisme et au monolithisme social. Dans un texte réunissant quelques réactions ou réflexions de divers élèves de cinquième secondaire concernant le film de Michael Moore, *Bowling for Columbine*, et à la suite d'un projet de classe sur l'intimidation scolaire, l'un d'entre eux soutenait : « D'après moi, le bullying est probablement la principale cause. [...] Seul un manque d'amour important peut provoquer des réactions aussi négatives et

malsaines de la part d'un adolescent ». L'élève tentait d'utiliser l'information dont il disposait à chaud (ayant étudié en classe le phénomène de l'intimidation scolaire) pour décrire la cause d'actions violentes et meurtrières qui ont pu être provoquées par des facteurs multiples. L'élève trouvait ainsi une explication simple à un événement complexe, en reprenant ce qu'il y avait pour lui de plus familier, et semblait opter pour la « nécessité », ce que Gonseth (1993) associe à ce que nous appelons les SSC. Nous verrons plus loin que bon nombre d'auteurs en éducation se sont inquiétés de cette situation et ont proposé quelques voies de rectification, en recourant également à l'approche par situations-problèmes qui envisage les produits de l'apprentissage comme multiples, complexes et intégrés.

## 2.2. LE DÉSÉQUILIBRE

La manière dont s'acquièrent les connaissances, pour Piaget, éclaire les raisons qui font en sorte que les SSC se maintiennent. Les considérations piagétienne ont en effet permis d'appuyer la thèse que le sujet acquiert de nouvelles connaissances, non pas en les substituant aux anciennes, mais plutôt en les intégrant à l'acquis et en transformant celui-ci.

Pour Piaget, le progrès des connaissances est lié à une succession de déséquilibres et de rééquilibrations, soit le processus d'équilibration majorante. Ce processus fait en sorte qu'une structure nouvelle inclut et transforme les éléments des structures précédentes d'une manière telle qu'elle présente un équilibre plus stable et plus large. Cela est intimement lié à la vie sociale où les individus vivent des tensions et des frictions, ce qui fait que les choses et les événements se transforment de manière souvent imprévue. Le développement sociocognitif orienté vers le « *self-doubt* » et la capacité d'« abstraction réflexive » est tributaire de ce processus de déstabilisation ou de déséquilibration.

Les sujets multiplient, raffinent, complexifient et adaptent leurs pensées et leurs conduites en interagissant avec leur milieu, en observant des phénomènes et en tentant de leur donner un sens, de se les expliquer. Leurs modèles d'actions et d'opérations (pratiques ou mentales) deviennent de plus en plus abstraits et transférables à une plus grande variété de situations : par exemple, la proportion, la combinaison, la corrélation, etc. Les sujets assimilent l'information disponible à leurs schèmes cognitifs (socialement construits) avec les opérations mentales et les concepts dont ils disposent à un stade de déve-

loppement donné, cette information étant alors assimilée de la manière dont ces opérations mentales le leur permettent. Si les schèmes s'avèrent incompatibles avec une nouvelle information ou s'ils ne suffisent pas pour l'assimiler, le sujet doit les accommoder, c'est-à-dire qu'il doit les modifier ou les enrichir, selon les particularités des objets auxquels ces schèmes s'appliquent. Dans ces conditions, affirmer devant un élève le caractère erroné ou boiteux d'un SSC ne l'en persuadera pas forcément. Il ne suffit pas d'exposer les élèves à une conception homologuée comme un savoir scientifique pour qu'ils apprennent ledit SDS et pour qu'ils le transfèrent hors de la classe. Ils ne changeront pas de conception si celle qu'ils possèdent les satisfait dans les situations où ils peuvent s'en servir, même si elle est insuffisante pour expliquer des phénomènes plus complexes, mais qui ne les concernent pas. En fait, le SDS risque plus d'être ignoré ou de voir certains de ses éléments être assimilés au SSC, qui continuera d'agir furtivement.

Pour rompre avec une conception, les élèves doivent éprouver eux-mêmes la nécessité de la réviser, sous la pression de la découverte d'un conflit dont ils n'étaient pas conscients entre certaines de leurs croyances, ou d'un conflit entre leurs conceptions anciennes et de nouveaux éléments. Il faut donc impliquer les élèves dans un conflit cognitif ou un conflit sociocognitif et mettre à leur disposition les éléments d'information (y compris le modelage) nécessaire pour faire évoluer leurs conceptions. Un conflit cognitif est une expérience qui prouve aux élèves que leur conception est insuffisante dans une situation courante et qu'une autre conception est plus efficace, plus opératoire. Un conflit sociocognitif confronte les élèves entre eux et avec l'enseignant, les différentes réponses les invitant à remettre en doute leurs certitudes.

### 2.3. LA DÉSTABILISATION CONSTRUCTIVE

Dans ses écrits, Bachelard (1967/1938) promeut les situations d'apprentissage qui donnent l'occasion aux élèves de faire l'« expérience psychologique de l'erreur humaine ». Cela ne va pas de soi à l'école, car « la relation psychologique de maître à élève est une relation facilement pathogène » (p. 19). La position de l'enseignant comme autorité intellectuelle détentrice de vérités à transmettre nie en effet la possibilité qu'il soit lui-même dans l'erreur. « Un éducateur n'a pas le sens de l'échec précisément parce qu'il se croit un maître » (p. 19). Ce faisant, il ne manque pas de conforter la perception de ses élèves

selon laquelle l'erreur est négative. Cette perception étouffe l'impression de faillibilité des résultats de la délibération scientifique et le processus d'autocorrection des connaissances qu'elle rend possible.

Les auteurs qui promeuvent le courant des situations-problèmes (Dalongeville, 2001a, p. 261-283) s'appuient sur les travaux de Bachelard, de Piaget, de Vygotski et de Wallon, et s'inspirent de l'idée que l'apprentissage est envisagé comme le dépassement des savoirs de sens commun, plus que comme l'acquisition de connaissances factuelles (Gérin-Grataloup, Solonel et Tutiaux-Guillon, 1994). Ils y voient la modification des représentations, la construction ou l'invention de schèmes d'intelligibilité nouveaux pour l'apprenant (Bassis, 2000). Pour Huber (2003), l'apprentissage requiert que l'enseignant mette en crise le SSC qui constitue un équilibre initial, afin de favoriser chez l'apprenant une « rééquilibration majorante », au sens piagétien, et de rendre possible la construction d'un nouvel équilibre plus opératoire que le précédent. Ce processus développemental doit être provoqué pour renverser la tendance présumée à l'inertie intellectuelle, et ce, au moyen d'une situation d'enseignement-apprentissage ayant pour but de casser le moule d'une sécurité ontologique limitante et de la reconstruire avec de nouveaux savoirs permettant une capacitation, c'est-à-dire un meilleur contrôle sur sa vie et son environnement.

De Vecchi et Carmona-Magnaldi (2002) situent cette rupture comme noyau de la situation-problème. « Les éléments les plus importants qui différencient les *situations-problèmes* des *problèmes ouverts* sont la présence d'une véritable *rupture*, allant à l'encontre des conceptions initiales (ce qui *provoque* l'apprenant et, par là, *donne du sens* à son activité) et la possibilité, pour celui qui apprend, de pouvoir mener SA propre démarche de recherche aboutissant à un savoir notionnel ou conceptuel » (p. 122). Cette rupture est le produit du constat auquel arrivera l'élève face à une situation dans laquelle ses représentations sont inadéquates, incomplètes ou erronées et ne lui permettent pas de comprendre ou de résoudre le problème. Ce constat est d'origine sociale, c'est-à-dire que la confrontation des représentations de l'élève à celles des autres le place devant la possibilité de leur inadéquation à la situation (qu'il s'agisse de ses collègues de classe, des auteurs de documents qu'il consulte ou de l'enseignant). Les représentations re/construites seront à nouveau confrontées dans une phase subséquente qui permettra à l'élève de confirmer, de modifier ou de bonifier les savoirs construits.

Le processus « assimilation-accommodation-équilibre », identifié par Piaget comme levier de transformation des représentations initiales, repose ainsi sur l'activité sociale de l'élève au sens de Vygotski, dans la confrontation des représentations et dans l'appropriation des outils de pensée socialement constitués. Notons que l'approche par situations-problèmes s'appuie davantage sur cette conception sociale de l'apprentissage que sur l'hypothèse d'autoéquilibration interne proposée par Piaget, qui place l'apprenant en tête-à-tête avec son environnement où ses structures cognitives seraient construites de façon endogène<sup>7</sup>. Or, pour les concepteurs de l'approche par situations-problèmes, l'on ne peut esquiver l'utilisation de symboles socialement construits (les concepts, par exemple) et d'outils de pensée transmis dans leur contexte culturel (la méthode historique, par exemple) pour développer et construire des fonctions cognitives de niveau supérieur. Sans interactions culturelles, l'apprenant ne possède pas les outils requis pour la médiation qui le mène vers la construction des savoirs. « Chaque fonction apparaît deux fois dans le développement culturel de l'enfant : d'abord au niveau social, et, ensuite, au niveau individuel ; premièrement entre les personnes (*niveau interpsychologique*), et puis dans l'enfant (*niveau intrapsychologique*). Ceci s'applique de la même façon à l'attention volontaire, à la mémoire logique et à la formation des concepts. Toutes les fonctions supérieures tirent leur source de relations réelles entre êtres humains individuels » (Vygotski, 1978/1935, p. 57).

De Vygotski, l'approche par situations-problèmes tire également la notion de *zone proximale de développement*, qui réfère au potentiel d'apprentissage de l'apprenant. Elle se situe entre ce que l'apprenant peut faire seul (donc, ce qu'il sait déjà) et ce qu'il peut faire avec l'aide de l'enseignant (le point précis où, en tant que novice, il lui est possible d'apprendre, de construire des savoirs par l'interaction avec un expert). La prise de conscience de cet apprentissage (compris comme construction ou modification des représentations et l'intériorisation des concepts et des outils de pensée) outille l'apprenant dans la réalisation autonome de tâches analogues sur le plan conceptuel ou procédural, ainsi que dans le réinvestissement des concepts. Plusieurs modèles de la situation-problème ont été proposés. Pour Meirieu (1988), la situation-problème pose un problème qu'un sujet ne peut résoudre sans apprendre : « un sujet, en effectuant une tâche, s'affronte à un obstacle » (p. 9). Astolfi (1993) y voit une situation pédagogique « organisée autour du franchissement d'un obstacle par

la classe, obstacle préalablement bien identifié » (p. 319). Ce dispositif et cette intervention doivent également empêcher l'élève de contourner l'obstacle. Huber (2003), pour sa part, retient cette définition : « [l]a situation-problème est une situation d'apprentissage où une énigme proposée à l'élève ne peut être dénouée que s'il remanie une représentation précisément identifiée ou s'il acquiert une compétence qui lui fait défaut, c'est-à-dire s'il surmonte un obstacle. C'est en vue de ce progrès que la situation est bâtie » (p. 34).

Les modèles de la situation-problème qui découlent de ces définitions partagent des éléments fondamentaux :

- la situation proposée doit avoir du sens pour les élèves, en s'appuyant sur des dimensions de leur vie ;
- elle doit alimenter des interrogations, la formulation d'hypothèses, un travail intellectuel prospectif ;
- elle doit proposer un défi sur le plan cognitif tout en étant surmontable, se situant dans la zone proximale de développement ;
- elle doit d'abord mobiliser les représentations initiales des élèves ;
- elle doit provoquer la confrontation des représentations initiales et en construction et créer des conflits cognitifs entre elles ;
- la résolution du problème dépend du développement et de la construction de concepts et d'outils cognitivo-épistémiques ;
- la situation doit se conclure dans une réflexion métacognitive.

De Vecchi et Carmona-Magnaldi (2002) ont popularisé le modèle dont il est question ici. Ce modèle consiste en « [...] une interpellation des représentations initiales afin de les mettre en mouvement sans pour autant prétendre les mener à une conception préalablement définie » (Dalongeville et Huber, 2000, p. 17).

Pour l'un des auteurs auxquels se réfèrent les programmes québécois d'enseignement obligatoire des sciences sociales<sup>8</sup>, la classe d'histoire, par exemple, peut et doit le faire en proposant aux élèves des reconstructions théoriques et complexes, des situations-problèmes : « [la] situation est complexe, car elle met en jeu une pluralité de points de vue soit concordants, soit divergents, soit strictement contradictoires, et que la résolution du problème ne réside pas en la victoire simpliste d'un des points de vue, mais dans un dépassement dialectique qui intègre un certain nombre de ces points de vue » (Dalongeville, 2001, p. 276).

Dans cet esprit, l'étude des réalités sociales fournit aux élèves « [...] l'occasion de décontextualiser les concepts étudiés et d'en effec-

tuer un transfert adéquat» (MÉQ, 2004, p. 363, 348) dans leur vie civique. Il s'agit de permettre aux élèves de participer aux débats sociaux, vus comme des « problèmes » à résoudre (p. 360), par exemple : « Comment réagirais-tu si on t'enlevait ce que tu penses être un de tes droits, comme on l'a fait aux jeunes [d'âge mineur] de Huntingdon [en leur défendant de se trouver dans les rues et endroits publics du village après 22:00] ? » (Dalongeville, Bachand et Poirier, 2006, p. 91). Dans ces conditions, l'histoire scolaire aurait en partie pour tâche de rendre les citoyens capables de participer aux délibérations et aux choix sociaux ou politiques, en habituant les élèves à se questionner eux-mêmes, à chercher les solutions, et ce, en suivant une démarche rigoureuse. Il s'agit donc d'aider les élèves à employer à l'intérieur et à l'extérieur de l'école leurs compétences disciplinaires qui, en histoire, impliquent des façons de penser, d'agir ou d'être qui ne sont pas celles de la *doxa* et des savoirs de sens commun. Le contenu en histoire, de par son caractère socialement déterminé, fait que l'apprentissage ne relève pas entièrement du sujet, mais les conduites mentales attendues des élèves au contact de ce contenu ne peuvent se réduire à la connaissance déclarative de produits de l'historiographie. Ces conduites sont de l'ordre des savoirs et des savoir-faire (travailler sur les concepts, problématiser, interpréter, s'approprier des outils d'enquête historique axée sur l'étude des sources, etc.). Les programmes québécois actuels prescrivent des compétences disciplinaires en histoire qui, comme dans les programmes précédents, depuis le Rapport Parent, se traduisent aisément en termes d'objectifs comportementaux.

Toutefois, depuis quelques années, les pages de quotidiens québécois et de bulletins d'associations professionnelles en enseignement<sup>9</sup> offrent à la Coalition pour la promotion de l'enseignement de l'histoire au Québec, entre autres exemples, un espace de diffusion de sa plate-forme défendue par ses porte-parole (Comeau et Lavallée, 2008). Selon elle, les programmes québécois d'histoire (au primaire et au secondaire), qui sont réputés pour être axés sur l'enseignement-apprentissage disciplinaire par concepts, devraient être largement revus, voire remplacés. L'enseignement de l'histoire, scindée de sa méthode et de ses outils épistémologiques, devrait prioriser le cumul de notions historiques et les programmes scolaires devraient lui assigner un mandat d'érudition, de mémorisation d'un héritage, puisque les fonctions critique, utopique ou heuristique qui lui sont reconnues par l'histoire savante et la théorie politique seraient trop ambitieuses, voire inap-

propriées, pour les élèves du cours secondaire. Il est vrai que le modèle Hallam-Piaget (1970) concluait que les enfants étaient incapables de telles opérations avant l'âge de 14 à 16 ans et qu'il était donc futile de tenter de développer la pensée historique des enfants plus jeunes. Mais nous savons des travaux de Cooper (1995) qu'il existe une progression dans la façon dont les élèves s'approprient les concepts. Les recherches démontrent que ces derniers doivent être abordés explicitement et que les élèves doivent avoir l'occasion de les appliquer afin de se les approprier (Cooper et Capita, 2004). La recherche menée par Audigier et ses collègues (2002) auprès d'élèves de 9 à 11 ans démontre que les élèves peuvent comprendre les concepts indépendamment de leur niveau d'abstraction si ces derniers et leur sens sont travaillés explicitement et sont étudiés à partir de listes, d'exemples concrets ou d'images illustratives. L'utilisation des concepts explorés dans un texte, pour résoudre une situation-problème ou fournir une explication, permet leur maîtrise et leur transfert. Cela s'avère d'autant plus important lorsqu'il s'agit d'un concept qui, comme *libertés*, possède un sens commun et un sens historique contextuel. Sans l'exploration des concepts, préalable au travail sur les sources, les élèves ont peine à saisir les nuances contextuelles et, par conséquent, le sens des concepts (Demers, Lefrançois et Éthier, 2010, p. 235).

L'enseignant qui propose une situation-problème aux apprenants identifie au préalable des concepts et des outils cognitivo-épistémiques à construire et à développer. Il s'agit d'identifier « l'objectif cognitif de l'activité en fonction des noyaux durs de la discipline (notions, concepts) » (Dalongeville et Huber, 2000, p. 44). À cet égard, il importe de privilégier les paradoxes, les opinions divergentes et les faits qui ont le potentiel de déranger les sujets assez (mais pas trop) pour les engager dans la démarche. L'enseignant qui connaît bien les apprenants identifie ensuite les représentations des contenus disciplinaires qu'ont la majorité de ces derniers. L'enseignant qui connaît moins les apprenants peut faire émerger ces représentations dans une activité préalable.

La prochaine étape consiste à susciter les conflits cognitifs, les ruptures épistémiques, par la formulation d'une situation-problème qui perturbe ces représentations majoritaires. Dalongeville et Huber (2000) proposent à ce sujet de faire appel à « une formule qui gêne, une idée ou un texte qui implique [les élèves], qui interpelle, un résultat d'expérience qui ne semble pas logique, un modèle explicatif en



contradiction avec celui des élèves, deux éléments contradictoires ou que l'on ne met pas habituellement en parallèle» (p. 45). La situation-problème s'appuiera ensuite sur les documents (écrits ou non) ou les expériences qui permettront la construction de représentations plus pertinentes. Ces documents ne peuvent fournir une réponse directe à la question, mais ils servent d'appui afin de générer des questionnements ou d'amorcer une démarche de recherche. Pour être efficace, chaque document doit être incomplet ou problématique et engager l'apprenant dans un processus de confrontation des divers documents et de recherche des éléments pouvant expliquer cette confrontation ou compléter l'information.

C'est ensemble que les élèves formuleront leur solution au problème proposé : « [l]a mise en commun des différentes productions suscitera des interactions verbales qu'il serait souhaitable de gérer dans le sens d'un approfondissement des contradictions, d'une exigence de justification, de plus en plus fine, des différents points de vue et d'une confrontation dynamique aux sources et documents-clés » (Huber, 2003, p. 36). Cette activité en plénière permet aux élèves de consolider leur raisonnement, de le raffiner.

#### 2.4. LES SDS PEUVENT-ILS ÊTRE RÉINVESTIS DANS D'AUTRES TÂCHES COURANTES ?

Comme le souligne Meirieu (2007), « [...] le seul moyen de s'assurer qu'une capacité mentale est stabilisée est de vérifier qu'elle est transférable dans une autre tâche » (p. 2). La capacité de transfert n'est pas innée et, pour les apprenants, les connaissances au départ sont indissociables de leur contexte d'apprentissage (Tardif et Meirieu, 1996). Le transfert est le processus par lequel des connaissances ou des compétences acquises dans une situation sont réutilisées dans une autre situation, soit pour réaliser de nouveaux apprentissages, soit pour effectuer une tâche nouvelle. Les élèves qui transfèrent sont ceux qui voient des similitudes entre une tâche déjà réussie et une autre, inédite. Ils rappellent les connaissances pertinentes et les adaptent à la nouvelle situation. Le transfert revêt une grande importance, car les habiletés que l'on acquiert dans un cours doivent servir dans la vie. Voilà pourquoi, comme le rappelle Perrenoud (1997), « [p]our exercer au transfert, l'idéal serait de reconstituer, durant la scolarité, des situations proches de celles du monde du travail, de la vie hors de l'école, que ce soit celle des enfants, des adolescents ou des adultes qu'ils deviendront » (p. 11)<sup>10</sup>.

Toutefois, dans la perspective d'une approche par situations-problèmes, la construction des concepts, conçus comme représentations abstraites, indépendantes des contextes et généralisables, compose le noyau des apprentissages à transférer et se formule de façon analogue à l'approche en spirale de Bruner (1977). Ce dernier proposait un apprentissage s'élaborant du spécifique au générique, selon lequel l'élève situe d'abord un concept comme objet dans un contexte d'action spécifique et le définit en rapport avec le contexte. Lorsqu'il perçoit des objets qui partagent des caractéristiques fondamentales, il les réunit sous le même concept. Enfin, c'est en réinvestissant le concept (en tant qu'il est un SDS) dans un nombre croissant de contextes qu'il est en mesure de définir les éléments communs généralisables, ainsi que les limites du concept. Les trois niveaux d'apprentissage conceptuel défini par Bruner (1977) (concret, iconique et symbolique) se trouvent dans le modèle de la situation-problème où l'élève rencontre le concept dans son contexte social immédiat (une situation-problème en lien avec son quotidien) et y est confronté dans divers contextes. Et c'est par ce travail de contextualisation et de décontextualisation que les apprenants s'exerceraient à l'abstraction (Meirieu, 1990).

Selon Perrenoud (1997), « plus forte est la maîtrise d'un champ conceptuel et d'un domaine de connaissances, plus cette maîtrise facilite le transfert, en garantissant la compréhension des structures profondes de la réalité et de l'action, ce qui accroît la capacité de transposer des méthodes ou des solutions d'une situation à une autre » (p. 8). Tardif et Meirieu (1996) signalent qu'une connaissance se détache mieux de son contexte d'acquisition, lorsqu'elle s'intègre à un ensemble ou à un réseau organisé de connaissances. En insistant sur la sélection de concepts issus d'un noyau disciplinaire, Dalongeville et Huber (2000) favorisent ainsi la constitution d'un tel réseau. De plus, la formulation, par l'élève, d'une définition de ces concepts en jeu dans les situations-problèmes, préconisée par une telle approche, favorise la ré-occurrence de ces concepts dans le processus continu d'autocorrection et l'élaboration d'une définition de plus en plus abstraite à travers la séquence des diverses situations-problèmes. Ainsi, l'on peut anticiper que les savoirs conceptuels issus des situations-problèmes acquerront assez de généralité pour être transférables dans une plus grande variété de conditions de la même famille conceptuelle (Dalongeville et Bachand, 2004).

La métacognition inhérente à l'approche par situations-problèmes constitue également un facteur de transfert, plus particulièrement en



ce qui concerne les savoirs d'ordre méthodologique et cognitivo-épistémique. Le transfert « mobilise des schèmes d'inférence, de généralisation, de résolution de problèmes, de raisonnement par analogie, schèmes qui constituent eux-mêmes des acquis et sont très inégalement construits selon les sujets » (Perrenoud, 1997, p. 8) et implique que des outils, des schèmes ou des postures mentales pouvant le faciliter se développent dans l'expérience et par la réflexion sur l'expérience. En effectuant un retour sur sa démarche, dans le choix de ses outils, de ses stratégies, l'élève « considère le savoir et ses modes d'appropriation comme des objets possibles de réflexion consciente » (Romainville, 2007, p. 110) et cette mise à distance contribue à ce qu'ils deviennent généralisables et transférables.

Un retour métacognitif individuel sur l'activité sert à objectiver les concepts et les connaissances nouvellement construits dans la formulation de nouvelles définitions conceptuelles et l'explicitation individuelle de la solution élaborée par le groupe. Une confrontation des représentations initiales aux représentations nouvelles favorise un retour critique sur le cheminement et l'objectivation des compétences et des outils intellectuels, en identifiant leur apport à la démarche. Le réinvestissement des outils conceptuels et cognitivo-épistémiques dans une nouvelle tâche, analogue sur le plan des concepts constitutifs et/ou des outils épistémiques requis pour la compléter, fournit l'occasion d'une abstraction et d'une mise à distance réflexive croissante. La « connaissance décontextualisée » (et donc transférable) est « [...] le produit d'un processus d'abstraction progressif, qui n'est nullement spontané, mais suppose au contraire de multiples recontextualisations et décontextualisations » (Perrenoud, 1997, p. 8).

## CONCLUSION

Les SSC sont solidement ancrés dans les usages de nature sociale et éducative, grâce à la répétition et à l'habitude (Bouthoul), à leur répétition à travers l'appartenance à divers groupes sociaux (Pajares) et à la sécurité ontologique qu'ils engendrent (Rosenberg). Plusieurs auteurs ont défini les SSC comme étant à la base de l'équilibre socio-cognitif (Jodelet) et de la foi dans les conventions sociales (Giddens). Puisque ces représentations sont des connaissances établies comme assises identitaires, elles résisteront à leur déconstruction, pourront continuer d'exister en parallèle des SDS et seront même utilisées à leur place.

Il ne suffit pas de révéler le savoir à apprendre (y compris le savoir pédagogique ou didactique dont il est ici question) pour qu'il soit appris. Pour que l'acteur rompe avec ses SSC, une déstabilisation, par laquelle il prend conscience de leur insuffisance et de leur effet limitant sur sa propre capacitation, est nécessaire. En somme, les SSC supplantent les SDS tant et aussi longtemps qu'ils sont plus efficaces, mais sont abandonnés quand les SDS ont démontré leur plus grande utilité. Dans l'état actuel des choses, même si des sauts qualitatifs peuvent s'observer selon différentes échelles temporelles, cette commutation se réalise souvent de façon progressive et émerge au fur et à mesure que les processus de traitement des conflits se perfectionnent, comme plusieurs autres apprentissages, lorsque les sujets trouvent des solutions à des problèmes de plus en plus complexes.

Par ailleurs, le réflexe de vigilance critique doit être développé non seulement envers les SSC, mais également envers les SDS (René de Cotret et Larose, 2005, p. 56). Tantôt, les manuels scolaires contiennent des énoncés de sens commun. Tantôt, les enseignants contribuent à les maintenir en place, par exemple en ayant la prétention de transmettre des « vérités » (Lebrun et Lenoir) ; en ne tenant pas compte des représentations initiales des apprenants (Giordan et De Vecchi), ce qui favorise un simple « placage » des SDS ; en s'attribuant le rôle d'autorité intellectuelle située hors du champ de l'erreur cognitive (Bachelard).

Ces réflexions touchent des enjeux éthiques centraux relatifs à l'apprentissage et supposent, comme conséquences, des changements en éducation qui ne pourraient survenir sans des transformations sociales profondes.

Elles impliquent, en effet, que l'école tienne compte du SSC des élèves. Les enseignants doivent pour cela anticiper les obstacles que les élèves doivent renverser, leur faire éprouver les limites du SSC et ressentir presque viscéralement la nécessité de rompre avec lui. À son tour, une telle intervention requiert de placer les élèves dans un contexte signifiant et complexe qui stimule et entretient leur désir d'apprendre, les aide à voir et à poser le problème, à se questionner, s'exprimer, se confronter à la réalité, argumenter avec les autres, établir des liens, mettre en réseau, mobiliser, déconstruire et construire, autrement dit, à apprendre *par* leurs erreurs. Il s'agit d'une situation d'apprentissage fondée sur les échanges et la confrontation d'arguments et d'expériences, dont les activités sont choisies en raison de

capacité de bousculer les préconceptions des élèves autant que de fournir à ceux-ci des occasions de s'investir cognitivement, seuls et en groupes. L'enseignant doit fournir l'étayage mental adapté pour soutenir leurs efforts visant à exprimer, confronter et reformuler leurs idées (Giordan, 2006, p. 35). Pareille réorientation de l'école sur l'apprendre déroute le métier d'enseignant de la piste du « one-man-show » et l'engage sur celle du « producteur-réalisateur » qui prépare et installe un dispositif favorisant l'apprentissage, y compris en donnant des consignes, en émettant de l'information ou en modelant les tâches.

Cela demande de disposer de temps pour rassembler la documentation à faire analyser par les élèves, pour les faire travailler à fond et pour suivre de près leurs travaux. Pour y arriver, les maîtres doivent enseigner à moins de groupes et à des groupes moins populeux. L'accès des enseignants aux outils pour déterminer et satisfaire eux-mêmes leurs besoins de formation continue doit augmenter. Enfin, l'école publique doit être universalisée et doit offrir aux élèves en difficulté des services spécialisés suffisants; tous doivent bénéficier gratuitement d'un enseignement également ambitieux et efficace, sans ségrégation sociale, religieuse ou linguistique. En somme, il faut accorder plus de moyens et de liberté aux enseignants et à l'école publique ! Mais une question se pose : est-il possible d'améliorer les conditions éducatives de la sorte sans entrer en contradiction avec la manière dont le monde est maintenant configuré ?

## NOTES

- 1 Pour lui, toutefois, passer du sens commun à un autre mode de pensée n'était pas seulement une question d'apprentissage, mais aussi de conscientisation et d'émancipation des classes populaires face aux savoirs savants homogènes des classes dominantes. Ce passage requérait, selon lui, une orientation consciente, une discipline critique. Guevara (1967), suivant en cela Marx, Engel, Lénine et Trotski, ajoutait que c'est en agissant consciemment pour s'émanciper que les opprimés prennent confiance en eux, se transforment eux-mêmes et changent les rapports sociaux et politiques. Cependant, dans le cadre restreint de ce texte, l'exploration (même superficielle) de cet héritage gramscien en philosophie politique révolutionnaire nous écarterait de l'objet d'analyse, précisé dans les lignes suivantes de cette introduction, qu'est le rapport aux savoirs disciplinaires appris et scolaires interagissant avec les savoirs de sens commun en contexte d'éducation scolaire telle qu'elle se pratique au Québec en ce début de 21<sup>e</sup> siècle.
- 2 Les opinions sur l'école d'aujourd'hui que véhiculent notamment les médias peuvent constituer des exemples de prêts-à-penser (socialement) robustes, pour reprendre De Vecchi (2007). Quand un animateur de radio dit que le « niveau baisse », de quel « niveau » s'agit-il ? Par rapport à quoi baisse-t-il ? Depuis quand baisse-t-il ? Les « bonnes vieilles méthodes ont fait leurs preuves ». Mais les preuves de quoi, au fait ?
- 3 Nous avons étudié ailleurs (Lefrançois, Éthier et Demers, à paraître) les éléments de simplification, de réduction ou d'amalgame décelés dans les quatre manuels scolaires d'histoire officiellement agréés par le MÉLS qui sont destinés aux élèves québécois de la première année du deuxième cycle du secondaire. Leur discours concernant les groupes sociaux (les Premières Nations, les francophones, les anglophones, etc.) rend prépondérantes les ressemblances ou les différences (selon le cas) et celles-ci deviennent objectivées et naturalisées. Cela peut avoir pour conséquence de simplifier à l'excès ou de déformer la réalité sociale étudiée, en polarisant les identités ou en occultant les comportements partagés par divers groupes et les contextes explicatifs de ces comportements. Dans les manuels scolaires, un tel discours se caractérise par : la présentation d'un groupe culturel homogène, sans division interne (ex. : décrire les Iroquoiens comme tous ennemis des colons français, alors que certains en sont les alliés); l'assignation de caractéristiques immuables et généralisées au groupe entier et présentées comme des en-soi; la mise en opposition de ces caractéristiques à celles de la culture de référence de l'auteur; la présentation de ces caractéristiques comme si elles transcendaient tous les contextes.
- 4 Dans le cadre de formations offertes aux enseignants et aux enseignants-stagiaires, De Vecchi et Giordan (1988) demandaient aux apprenants de dessiner leurs représentations initiales de divers phénomènes scientifiques. Les adultes présentaient fréquemment des représentations analogues à celles d'enfants

d'âge primaire, bien que les premiers aient traité de ces phénomènes à plusieurs reprises pendant leur scolarité.

Un exemple de la persistance des représentations initiales se retrouve dans la comparaison de la représentation du système digestif qu'ont un adulte et un enfant de 9 ans. Ils présentent tous deux une séparation des « tuyaux » avec, d'un côté, les déchets solides et, de l'autre, les déchets liquides. Bien que l'adulte identifie certains éléments anatomiques de façon plus précise que l'enfant, il occulte complètement le foie et les reins dans le traitement des déchets liquides et démontre une incompréhension du rôle de l'intestin. L'utilisation d'un vocabulaire précis et le respect d'une logique expérientielle confortent l'adulte dans sa représentation, c'est-à-dire qu'elle lui suffira jusqu'à ce qu'elle soit confrontée à une situation qui exige une compréhension scientifique du fonctionnement du système digestif.

Un second exemple présenté par De Vecchi et Giordan (1988) concerne la représentation qu'ont des enseignants de la respiration chez les êtres humains et chez les poissons. Ils ont affirmé avoir développé ces connaissances dans le cadre de leur préparation de cours; « en construisant "sa leçon", on est obligé de confronter ses représentations à ce que l'on recherche » (p. 31). Or, les représentations des enseignants, émergeant d'une discussion initiée par les formateurs, démontrent qu'il s'agit de représentations enfantines ayant persisté malgré la formation collégiale et universitaire: « le poisson ne respire pas puisqu'il n'a pas de poumons »; « nous, on respire en bombant le torse et en faisant entrer l'air dans les poumons »; « il [le poisson] aspire de l'eau par la bouche et garde les minuscules bulles d'air qui sont dans l'eau » (p. 31).

- 5 On conviendra que la nuance est de taille et qu'elle a une portée philosophique et historique de grande importance. D'ailleurs, Skinner, inspiré d'Austin et de Wittgenstein, « [...] voit dans la contingence historique des idées et des actions le résultat de débats intellectuels où les thèses, les arguments et la rhétorique déployés par les auteurs doivent être lus comme des actes de langage produisant ou cherchant à produire des effets sur un public donné » (Nadeau, 2005, p. 13).
- 6 Sophie René de Cotret, Réal Larose, Marc-André Éthier et Suzanne Vincent, « *Développement d'une perspective socio-didactique pour appréhender la dynamique entre le savoir de sens commun et le savoir scolaire appris* », CRSH-IDR, 2007-2009.
- 7 Les théories du développement humain de Piaget et de Vygotski sont parfois présentées comme conflictuelles, opposant « psychogenèse » et « sociogenèse » comme mécanisme central du développement humain et des processus d'apprentissage. Dans les faits, la conception du développement humain de Piaget se distingue de celle de Vygotski par l'objet sur lequel elle porte son regard. Si Piaget considère le développement humain du point de vue de l'acquisition universellement spontanée des structures cognitives fondamentales qui sous-

tendent la construction de toutes les formes de savoirs (l'acquisition du rapport au temps, de l'organisation spatiale, de la compréhension du mouvement, de la quantité, etc.), Vygotski réfère plutôt au développement comme acquisition non-spontanée, non-universelle de savoirs issus d'une médiation culturelle, disciplinaire, tels que les savoirs associés à la littérature ou à l'histoire. Pour le premier, l'équilibration, plutôt que l'instruction ou la transmission de savoirs, constitue le mécanisme principal du développement et de la construction des savoirs. Les structures cognitives universelles de la théorie piagétienne peuvent être développées par tous les enfants en interaction avec leur environnement, indépendamment de la culture qui les entoure. Pour Vygotski, le mécanisme principal du développement des savoirs uniquement humains est la participation conjointe à une *zone proximale de développement* où novice et expert interagissent autour de formes de savoirs possédant une certaine valeur culturelle. Les savoirs de sens commun et les savoirs scolaires, historiquement et culturellement construits, sont ceux auxquels réfère Vygotski. Ils s'éloignent ainsi des structures cognitives universelles qui font l'objet des études de Piaget.

- 8 Cela inclut cinq cours obligatoires dans le curriculum québécois : un au primaire (*Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté*), de la troisième à la sixième, et quatre au secondaire : *Géographie* (en première et en deuxième), *Histoire et éducation à la citoyenneté* axé sur l'histoire occidentale (en première et en deuxième), *Histoire et éducation à la citoyenneté* axé sur l'histoire du Québec et du Canada (en troisième et en quatrième) et *Monde contemporain* (en cinquième).
- 9 Voir, entre autres, le dossier « Débats : HEC 2<sup>e</sup> cycle » dans le numéro d'hiver 2010 de la revue de l'Association québécoise pour l'enseignement en univers social, titrée *Enjeux de l'univers social*, pour avoir un aperçu de la polémique entourant le cours *Histoire et éducation à la citoyenneté* au deuxième cycle du secondaire.
- 10 Pour Perrenoud (1997), les tâches associées à la réalisation d'un projet (ou d'une mission, dans le contexte de la situation-problème) s'avèrent favorables au transfert, parce qu'elles confrontent les élèves à des situations « plus imprévisibles et complexes que les exercices scolaires [...] » ; le projet exerce une « pression au transfert » (p. 11) à la fois affective, relationnelle et cognitive, parce que l'on ne maîtrise jamais au départ tout ce qu'il faudrait savoir pour mener l'entreprise à son terme.

## BIBLIOGRAPHIE

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.

Angenot, M. (2008). *Dialogues de sourds. Traité de rhétorique antilogique*. Paris: Fayard.

Apostolidis, T. (2002). Représentations d'autrui dans le contexte d'une relation intime: remarques topologiques sur les croyances. *Psychologie et société*, 5, 13-41.

Apostolidis, T., Duveen, G. & Kalampalikis, N. (2002). Représentations et croyances. *Psychologie et société*, 5, 7-11.

Arruda, A. (2002). Qu'est-ce qui fait du Brésil le Brésil ? Imaginaire, croyances et représentations sociales. *Psychologie et société*, 5, 43-60.

Astolfi, J.-P. (1993). Placer les élèves en situations-problèmes. *Probio-Revue*, 16 (4), 311-321.

Audigier, F., Auckenthaler, Y., Fink, N. & Haeberli, P. (2002). Leçons d'histoire à l'école primaire. *Le Cartable de Clio*, 2, 194-217.

Bachelard, G. (1967/1938). *La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance objective* (5<sup>e</sup> édition). Paris : Vrin. Récupéré de <http://www.scribd.com/doc/6639888/Bachelard-Formation-Esprit-Scientifique>.

Ballantyne, R., Bain, J. D. & Packer, J. (1999). Researching university teaching in Australia: themes and issues in academics' reflections. *Studies in Higher Education*, 24 (2), 237-258.

Barton, K.C. & Levstik, L.S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.

Bassis, O. (2000). Introduction. Dans A. Dalongeville & M. Huber (dirs.). *(Se) former par les situations-problèmes*. Lyon : Chronique sociale.

Boix-Mansilla, V. (2000). Historical Understanding. Beyond the Past and into the Present. Dans P. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (dir.), *Knowing, teaching & Learning History. National and International Perspectives*. New-York: New York University Press.

Boudenot, (2005). *Comment Einstein a changé le monde*. Paris : EDP Sciences.

Bourdieu, P. (1984). «L'opinion publique n'existe pas ». *Questions de sociologie*. Paris: Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris: Éditions de Minuit.

Bouthoul, G. (1966). *Les mentalités*. Paris : PUF.

Brophy, J. (1999). Toward a model of the value aspects of motivation in education: developing appreciation for particular learning domains and activities. *Educational Psychologist*, 34, 75-85.

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble: La pensée sauvage.

Bruner, J. (1977). *The Process of Education* (2<sup>e</sup> édition). Cambridge: Harvard University Press.

Comeau, R. & Lavallée, J. (2008) (dirs.). *Contre la réforme pédagogique*. Montréal : VLB Éditeur.

Carr, H. E. (1988/1961). *Qu'est-ce que l'histoire? : Conférences prononcées dans le cadre des "George Macaulay Trevelyan Lectures" à l'Université de Cambridge, janvier-mars 1961*. Paris : Éditions la Découverte.

Charland, J.-P. (2003). *Les élèves, l'histoire et l'éducation à la citoyenneté*. Sainte-Foy: PUL.

Cooper, H. (1995). *History in the Early Years*. Londres: Routledge.

Cooper, H. & Capita, L. (2004). Leçons d'histoire à l'école primaire : comparaisons. *Le Cartable de Clio*, 3, 155-168.

Craig, C.J. (2001). The relationships between and among teachers' narrative knowledge, communities of knowing, and school reform: a case of "The Monkey's Paw". *Curriculum Inquiry*, 31 (3), 303-331.

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

Dalongeville, A. (2001b). *Les défis de la didactique de l'histoire aujourd'hui : apports européens et perspectives nouvelles*. Communication présentée au Congrès des chercheurs mexicains en éducation (COMIE). Récupéré de <http://situationsproblemes.com/français/?p=285>.

Dalongeville, A. & Bachand, C.-A. (2004). *Regards sur les sociétés. Guide d'enseignement*. Volume 1. Montréal : CEC Éditions.

Dalongeville, A., Bachand, C.-A. & Poirier, P. (2006). *Regards sur les sociétés. Manuel de l'élève*. Volume 2. Montréal: CEC Éditions.

Dalongeville, A. & Huber, M. (2000). *(Se) former par les situations-problèmes*. Lyon : Chronique sociale.

Demers, S., Lefrançois, D. & Éthier, M.-A. (2010). Un aperçu des écrits publiés en français et en anglais depuis 1990 à propos de recherches en didactique sur le développement de la pensée historique au primaire. Dans J.-F. Cardin, M.-A. Éthier & A. Meunier (dirs.), *Histoire scolaire, musées et éducation à la citoyenneté : recherches récentes* (pp. 213-245). Montréal : Multimondes.



- De Vecchi, G. (2007). *École : sens commun ou bon sens ? Manipulations, réalité et avenir*. Paris : Delagrave.
- De Vecchi, G. & Carmona-Magnaldi, N. (2002). *Faire vivre de véritables situations-problèmes*. Paris : Hachette Éducation.
- De Vecchi, G. & Giordan, A. (1988). *L'enseignement scientifique : comment faire pour que « ça marche » ?* Nice : Z'éditions.
- Drake, C. & Sherin, M.G. (2006). Practicing change: curriculum adaptation and teacher narrative in the context of mathematics education reform. *Curriculum Inquiry*, 36 (2), 153-187.
- Dunkin, M.-J. (1990). The induction of academic staff to a university: processes and products. *Higher Education*, 20 (1), 47-66.
- Éthier, M.-A. & Lefrançois, D. (2010). Trois recherches exploratoires sur la pensée historique et la citoyenneté à l'école et à l'université. Dans J.-F. Cardin, M.-A. Éthier & A. Meunier, (dirs.), *Histoire scolaire, musées et éducation à la citoyenneté : recherches récentes* (pp. 267-288). Montréal : Multimondes.
- Evans, E.M. (2001). Cognitive and contextual factors in the emergence of diverse belief systems: creation versus evolution. *Cognitive Psychology*, 42, 217-266.
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change* (3<sup>e</sup> édition). New York : Teachers' College Press.
- Gardner, H. (1991). *The Unschooled Mind : How Children Think and How Schools Should Teach*. New York : BasicBooks.
- Gérin-Grataloup, A.-M., Solonel, M. & Tutiaux-Guillon, N. (1994). Situations-problèmes et situations scolaires en histoire-géographie. *Revue française de pédagogie*, 106, 25-37.
- Giddens, A. (1979). *Central Problems in Social Theory : Action, Structure and Contradiction in Social Analysis*. Londres : MacMillan.
- Giordan, A. & De Vecchi, G. (1987). *Les origines du savoir*. Neuchâtel : Delachaux.
- Giordan, A. (2006). L'enseignant, d'abord un metteur en scène, *Le nouvel éducateur*, 182, 32-35.
- Gonseth, M.-O. (1993). L'ordinaire et son ombre. Dans J. Haunard & R. Kaehr (dirs.), *Si... Regards sur le sens commun* (pp. 25-50). Neuchâtel : Musée d'ethnographie.
- Gramsci, A. (1978/1935). *Cahiers de prison. Tome III. Cahier 11*. Paris : Gallimard.
- Gramsci, A. (1975/1916-1935). *Antonio Gramsci. Dans le texte*. Récupéré de [http://classiques.uqac.ca/classiques/gramsci\\_antonio/dans\\_le\\_texte/dans\\_le\\_texte.html](http://classiques.uqac.ca/classiques/gramsci_antonio/dans_le_texte/dans_le_texte.html).
- Guevara, Ernesto (1967). *Le socialisme et l'homme à Cuba*. La Havane: Institut du livre.
- Hallam, R.N. (1970). Piaget and thinking in history. Dans M. Ballard (dir.). *New Movements in the Study and Teaching of History* (pp. 162-178). Bloomington : Indiana University Press.
- Huber, M. (2003). La situation-problème comme facilitateur de l'activité du professeur d'Histoire. *Revue Enseñanza de las ciencias sociales des Universités de Barcelone*, 3, 29-38.
- Jodelet, D. (1984). Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. Dans S. Moscovici (dir.), *Psychologie sociale* (pp. 357-378). Paris : PUF.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales : un domaine en expansion. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (1<sup>ère</sup> édition) (pp. 31-61). Paris : PUF.
- Jodelet, D. (dir.) (1994). *Les représentations sociales* (4<sup>e</sup> édition). Paris : PUF.
- Jodelet, D. (dir.) (2003). *Les représentations sociales* (7<sup>e</sup> édition). Paris : PUF.
- Kuhn, T.S. (1962). *La structure des révolutions scientifiques*. Chicago : Champs Flammarion.
- Larose, F., Lenoir, Y., Bacon, N. & Ponton, M. (1994). Lieu de contrôle, représentations sociales et modèles d'intervention éducative dans une perspective interdisciplinaire : une étude exploratoire auprès d'enseignantes et d'enseignants du primaire au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 20 (4), 719-740.
- Lebrun, J. & Lenoir, Y. (2001). Planifications en sciences humaines chez de futures enseignantes et les modèles d'intervention éducative sous-jacents. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (3), 569-594.
- Lefrançois, D., Éthier, M.-A. & Demers, S. (à paraître). Jalons pour une analyse des visées de formation socio-identitaire en enseignement de l'histoire. *Enseigner et apprendre l'histoire : manuels, enseignants et élèves*. Québec : PUL.
- Legardez, A. (2004). L'utilisation de l'analyse des représentations sociales dans une perspective didactique. L'exemple des questions économiques et sociales. *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (3), 647-665.
- Loiola, F. & Tardif, M. (2001). Formation pédagogique des professeurs d'université et conceptions de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (2), 305-326.
- Loyal, S. (2003). *The Sociology of Anthony Giddens*. Londres : Pluto.
- Mantzouranis, G. & G. Zimmermann (2010). Prendre des risques, ça rapporte? Conduites à risques et perception des risques chez des adolescents tout-venant. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 58 (8), 488-494.
- Marková, I. (1999). Sur la reconnaissance sociale. *Psychologie et société*, 1, 55-80.
- Marková, I. (2007). *Dialogicité et représentations sociales*. Paris : PUF.

- Martineau, Robert (1999), *L'histoire à l'école, matière à penser...* Montréal/Paris : L'Harmattan.
- Meece, J.L. (1991). The classroom context and children's motivational goals. Dans M.L. Maehr & P.R. Pintrich (dirs.), *Advances in Achievement Motivation Research* (vol. 7, pp. 261-285). New York : Academic Press.
- Meirieu, P. (1988). Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation-problème. *Cahiers pédagogiques*, 262, 9-16.
- Meirieu, P. (1990). *L'école, mode d'emploi. Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*. Paris : ESF Éditeur.
- Meirieu, P. (2007). Propos cueillis pour la revue *ÉCHANGER* de l'Académie de Nantes, par M. Blin & J. Perru, le 28 mars 2007, à l'Hôtel de Région des Pays de la Loire, à l'occasion du Congrès du 17<sup>ème</sup> Salon national Pédagogie Freinet, organisé par l'Institut Coopératif de l'École Moderne. Récupéré de <http://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/situationsproblemes.htm>.
- MÉLS (2008). *La recherche, comment s'y retrouver ? Revue systématique des écrits sur le transfert de connaissances en éducation*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport/Gouvernement du Québec.
- MÉQ (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. 1<sup>er</sup> cycle*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec/Gouvernement du Québec.
- Moore, G.E. (2004/1903). *Principia ethica*. Mineola : Dover Publications.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public : étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris : PUF.
- Moscovici S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250.
- Moscovici, S. (1993). Introductory address. *Papers on Social Representations*, 2 (3), p. 1- 11.
- Moscovici, S. (1998). Comment voit-on le monde? Représentations sociales et réalité. *Sciences Humaines*, 21 (hors série), 11-13.
- Moscovici, S. (2001). Why a theory of social representations? Dans K. Deaux & G. Philogène (dirs.), *Representations of the Social: Bridging Theoretical Traditions* (pp. 8-35). Malden : Blackwell.
- Moscovici, S. (2003). Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (7<sup>e</sup> édition) (pp. 79-103). Paris : PUF.
- Moscovici, S. & Vignaux, G. (2001). The concept of Themata. Dans Moscovici, S. & Duveen, G. (dirs.), *Social Representations : Explorations in Social Psychology* (pp. 156-183). New York : New York University Press.
- Nadeau, C. (2005). L'histoire comme construction sociale politique : une lecture croisée de Reinhart Koselleck & Quentin Skinner. *Cahiers d'Épistémologie*, Cahier n° 2005-07 (330<sup>e</sup> numéro). Récupéré de [http://www.unites.uqam.ca/philo/pdf/Nadeau\\_C\\_2005-07.pdf](http://www.unites.uqam.ca/philo/pdf/Nadeau_C_2005-07.pdf).
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Perrenoud, P. (1997). Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école. *Pédagogie collégiale*, 10 (3), 5-16.
- Picavet, E. & Laugier, S. (2006). Présentation. Connaissance, nature, sens commun : G.E. Moore. *Revue de métaphysique et de morale*, 3, 281-290.
- Picq, P. (2010). *Il était une fois la paléanthropologie*. Paris : Odile Jacob.
- René de Cotret, S. & Larose, R. (2005). La didactique du sens commun : pour un retour dans la cité. Dans D. Tanguay (dir.), *Raisonnement mathématique et formation citoyenne. Actes du colloque du GDM* (pp. 47-59). Montréal : UQAM.
- René de Cotret, S. (sous presse). Des domaines d'expérience au sens commun, des ingénieries du quotidien? Dans Margolinas, C., Abboud-Blanchard, M., Bueno-Ravel, L., Douek, N., Fluckiger, A., Gibel, P., Vandebrouck, F., & Wozniak, F. (dirs.), *En amont et en aval des ingénieries didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Romainville, M. (2007). Conscience, métacognition, apprentissage : le cas des compétences méthodologiques. Dans F. Pons & P.-A. Doudin (dirs.), *La conscience. Perspectives pédagogiques et psychologiques* (pp. 107-130). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rosenberg, S.W. (2002). *The Not So Common Sense. Differences in how people judge social and political life*. New Haven : Yale University Press.
- Schmidt, A. (1990). *Ethnométhodologie : regards sur un terrain interdit*. Thèse de sociologie, Université de Paris 8. Récupéré de <http://www.ai.univ-paris8.fr/corpus/alexand/index.htm>.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive* (2<sup>e</sup> édition). Montréal : Éditions Logiques.
- Tardif, J. & Meirieu, P. (1996). Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances. *Vie pédagogique*, 98, 7.
- Van Hoover, S. & Yeager, E. (2007). "I want to use my subject matter to...": The Role of Purpose in One U.S. Secondary History Teacher's Instructional Decision Making. *Canadian Journal of Education*, 30 (3), 670-690.
- Viau, R., Joly, J. & Bédard, D. (2004). La motivation des étudiants en formation des maîtres à l'égard d'activités pédagogiques innovatrices. *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (1), 163-176.

Von Borries, B. (2000). Methods and Aims of Teaching History in Europe: A Report on Youth and History. Dans P. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (dir.). *Knowing, Teaching and Learning History. National and International perspectives*. New York: New-York University Press.

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

Vygotski, L.S. (1978/1935). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Zapata, A. (2009). *Les pratiques enseignantes au service des valeurs*. Paris : L'Harmattan.