

Les pratiques d'enseignement de futures enseignantes et futurs enseignants d'histoire-géographie du secondaire au Québec: épistémologie pratique et agentivité

Vincent BOUTONNET

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

VOLUME XLVII : 2 – AUTOMNE 2019

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante : « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton

Comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Phyllis Dalley,
Université d'Ottawa
Anderson Araújo-Oliveira,
Université du Québec à Montréal

Révision linguistique

Philippe-Aubert Côté, rév. a.
Révisart

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)

Éduquer aux sciences humaines et sociales

Coordination du numéro :

Aïcha BENIMMAS, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Anderson ARAÚJO-OLIVEIRA, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec

Liminaire

1 **Éduquer aux sciences humaines et sociales**

Aïcha BENIMMAS, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Anderson ARAÚJO-OLIVEIRA, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec

8 **Apports et finalité de la géographie dans une formation de base.
Réflexions et propositions**

Bernadette MÉRENNE-SCHOUMAKER, Université de Liège, Belgique

24 **Pensée historique et problématisation des apprentissages :
identification de modèles dans les écrits scientifiques anglophones**

Daniel MOREAU, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Jonathan SMITH, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

45 **Pour une pensée politique à l'école : problématique et fondements théoriques**

Olivier LEMIEUX, Université Laval, Québec, Canada
Denis SIMARD, Université Laval, Québec, Canada

66 **Se former pour éduquer : la spatialité comme ressource(s).
Exercices de pensée critique géographique d'étudiantes et d'étudiants**

Anne-Laure LE GUERN, Université de Caen Normandie, France

83 **Les pratiques d'enseignement de futures enseignantes et futurs enseignants
d'histoire-géographie du secondaire au Québec : épistémologie pratique et agentivité**

Vincent BOUTONNET, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

102 **Enseigner l'histoire pour éduquer les élèves aux droits humains?
Le cas de l'histoire de l'apartheid dans des classes québécoises**

Sabrina MOISAN, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

123 **Développer un rapport critique et techno-créatif au territoire par la création de
maquettes de villes à l'école**

Margarida ROMÉRO, Université Côte d'Azur, Nice, France
Anne CHIARDOLA, Aix Marseille Université, Marseille, France

145 **Créer une carte narrative sur Google Maps : étude du raisonnement géographique et
de la cohérence textuelle chez les élèves de la 9^e année secondaire**

Aïcha BENIMMAS, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Sylvie BLAIN, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

172 **L'intervention éducative en sciences humaines et sociales au primaire à travers les
zones d'ombre des discours sur les pratiques d'enseignement**

Anderson ARAÚJO-OLIVEIRA, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec

Les pratiques d'enseignement de futures enseignantes et futurs enseignants d'histoire-géographie du secondaire au Québec: épistémologie pratique et agentivité

Vincent BOUTONNET

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Note de l'auteur:

Cette recherche est financée par le Fonds de Recherche du Québec Société et Culture (FRQSC) pour le volet *Établissement de nouveaux professeurs-chercheurs* (2016-2019). La recherche s'intitule *Analyse de la progression didactique de futurs enseignants d'histoire au secondaire: le cas d'un stage en blocs étalés* (2017-NP-197146).

RÉSUMÉ

Cette étude de cas présente les résultats de pratiques d'enseignement déclarées de quatre futurs enseignantes et enseignants d'histoire au secondaire durant un stage en blocs étalés au Québec. À la suite de la réussite de leur stage, nous avons collecté plusieurs documents et nous avons conduit une entrevue d'explicitation afin de décrire leur épistémologie pratique, ainsi que leurs dispositifs d'enseignement durant leur stage. Cette recherche se concentre sur les données issues de l'entrevue et des cartes conceptuelles réalisées dans le cadre de leur cours de didactique. Les données révèlent une tension entre le milieu de formation universitaire et le milieu de pratique durant le stage. Nous utilisons le concept d'agentivité pour explorer en quoi ces futurs enseignants et enseignantes réussissent à concilier différentes contraintes, dont l'usage du cahier d'exercices ou la pression de l'examen ministériel. En outre, nous illustrons l'évolution de leur épistémologie pratique par l'analyse de cartes conceptuelles réalisées à différents moments de la session. Ces cartes montrent que

les stagiaires intègrent autant des savoirs pratiques issus du milieu que des savoirs théoriques issus de leurs cours théoriques. Nous discutons de cette épistémologie pratique au regard de l'accomplissement de leur agentivité durant le stage.

ABSTRACT

Author's note:

This study is funded by the Fonds de Recherche du Québec Société et Culture (FRQSC) for the component *Établissement de nouveaux professeurs-chercheurs* (2016-2019). The study is entitled *Analysis of the didactic progression of future high school history teachers through a multi-stage practicum* (2017-NP-197146).

Teaching practices for future secondary school history-geography teachers in Quebec: practical epistemology and agency

Vincent BOUTONNET, University of Quebec in Outaouais, Quebec, Canada

This case study presents the results of reported teaching practices of four future high school history teachers during several blocks of their practice teaching sessions in Quebec. After the successful completion of their practicum, we collected several documents and conducted an explanatory interview to describe their practical epistemology, as well as the teaching methods they used during their practicums. This research focuses on data from the interview and the conceptual maps produced as part of their pedagogy course. The data reveal tension between the university training environment and the practice environment during the practicum. We use the concept of agency to explore how these future teachers succeed in reconciling various constraints, including the use of the workbook or the pressure of the ministerial exam. We also illustrate the evolution of their practical epistemology through the analysis of conceptual maps made at different times during the session. These maps show that teaching trainees integrate both practical knowledge from the field and theoretical knowledge from their courses. We discuss this practical epistemology in terms of the accomplishment of agency during the practicum.

RESUMEN

Nota del autor:

Esta investigación fue financiada por el Fondo de Investigación del Québec Société et Culture (FRQSC), para la sección *Établissement de nouveaux professeurs-chercheurs* (2016-2019). La investigación se intitula: *Análisis de la progresión didáctica de futuros maestros de historia en secundaria: el caso de los periodos de practica en bloques repartidos* (2017-NP-197146).

Las prácticas educativas de los futuros maestros y maestras de historia-geografía de secundaria en Quebec: epistemología práctica y agencialidad

Vincent BOUTONNET, Université de Québec en Outaouais, Québec, Canadá

Este estudio de caso presenta los resultados de prácticas educativas declaradas de cuatro futuros maestros y maestras de historia en secundaria durante un periodo de prácticas en bloques repartidos en Quebec. En virtud del éxito de su periodo de prácticas, colectamos varios documentos y realizamos una entrevista de explicitación con el fin de describir su epistemología práctica, así como sus dispositivos educativos durante su periodo de prácticas. Esta investigación se concentra en los datos provenientes de la entrevista y de las cartas conceptuales realizadas en el marco de

un curso sobre didáctica. Los datos muestran una tensión entre el medio de formación universitario y el medio práctico durante el periodo de prácticas. Utilizamos el concepto de agencialidad para explorar en qué, esos futuros maestros y maestras, logran conciliar las diferentes exigencias, entre ellas el empleo del cuaderno de ejercicios o la presión del examen ministerial. Además, ilustramos la evolución de su epistemología práctica mediante el análisis de cartas conceptuales realizadas en diferentes momentos del período de sesiones. Dichas cartas muestran que los practicantes integran tanto los saberes prácticos provenientes del medio como los saberes teóricos provenientes de sus cursos teóricos. Discutimos esta epistemología práctica con respecto a la realización de su agencialidad durante el periodo de practicas.

PROBLÉMATIQUE

Les pratiques d'enseignement récentes au secondaire restent magistrocentrées et fondées sur la mémorisation de connaissances au détriment d'habiletés ou de compétences liées à la pensée historique, et ce, malgré les prescriptions curriculaires (Boutonnet, 2015; Lautier et Allieu-Mary, 2008; Moisan et Saussez, 2019; Nokes, 2010). En outre, le personnel enseignant présente des postures épistémologiques relatives à la discipline historique et à son enseignement qui relèvent le plus souvent d'un enseignement lié au discours-découverte, où le récit historique est préstructuré pour les élèves sans les engager dans des activités critiques (Bouhon, 2012; Demers, 2012; Jadouille, 2015). Et ce n'est pas nouveau : aux États-Unis, Cuban (1993) dressait déjà un tel bilan il y a plusieurs décennies. Pourquoi ces pratiques d'enseignement traditionnelles semblent-elles récurrentes malgré les changements curriculaires récents?

Moisan et Saussez (2019) constatent que certaines normes curriculaires, comme la progression des apprentissages (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2011b), semblent structurer les pratiques d'enseignement afin de s'assurer de « couvrir » la totalité du programme. Dans cette même recherche, ces personnes enseignantes se dégagent également une certaine autonomie en créant leur matériel didactique pour répondre à leurs finalités en décalage avec l'enseignement par compétences prescrit par le curriculum : présenter un récit historique structuré et fondé sur des savoirs historiques prédéterminés. D'ailleurs, le choix des dispositifs didactiques ainsi que les ressources didactiques utilisées sont généralement induits par certaines contraintes, parmi lesquelles la lourdeur des programmes ou l'examen certificatif ministériel (Boutonnet, 2015).

Il convient de s'intéresser à cette épistémologie pratique (Sensevy, 2007) du personnel enseignant, c'est-à-dire à la manière dont les enseignantes et les enseignants conçoivent la discipline et ce qu'ils souhaitent réaliser avec les élèves. Autrement dit,

s'intéresser aux raisons pragmatiques qui motivent le choix de certains dispositifs didactiques, des contenus à enseigner ou des usages de certaines ressources. En outre, les normes et les structures scolaires ou sociales contribuent à façonner les pratiques d'enseignement, en particulier en ce qui a trait à la capacité des enseignantes et des enseignants à jongler avec différentes contraintes. En contexte scolaire, le concept d'agentivité permet d'examiner comment le personnel enseignant peut agir en subissant ou en se soustrayant à ces contraintes (Lenoir, 2007; Pudelko, 2012).

Au-delà de l'épistémologie pratique et de l'agentivité du personnel enseignant, il faut aussi s'intéresser à la formation initiale des futurs enseignantes et enseignants (FEE) qui sert à assurer le développement de compétences professionnelles et la maîtrise de fondements disciplinaires. Plusieurs recherches sur les FEE identifient une variété de postures épistémologiques (Araújo Oliveira, 2012; Boutonnet, 2018; Therriault et Harvey, 2011), une maîtrise inégale des fondements disciplinaires historiques durant la formation (Masran, 2005; Monte-Sano, 2011; Reitano et Green, 2013) et une sélection différenciée des contenus historiques à enseigner (McArthur Harris et Girard, 2014). Par exemple, durant leur formation, des FEE partageaient déjà avec de nombreux enseignantes et enseignants des finalités et des pratiques associées à un enseignement magistral traditionnel appuyé par un usage peu critique des ressources didactiques utilisées en classe (Boutonnet, 2018). Ensuite, de manière générale, les FEE utilisent rarement les savoirs théoriques abordés dans les cours universitaires lorsqu'ils sont en situation de stage (Gervais et Leroux, 2011). Comment expliquer la prégnance de ces pratiques durant leur formation?

En effet, la formation initiale est le théâtre de résistances et de changements que les FEE vivent tout au long de leur formation théorique et pratique (Boraita et Crahay, 2014). Ces auteurs soulignent aussi qu'il existe une certaine inadéquation entre les dispositifs de formation universitaire et les changements visés. Il faut donc s'interroger sur les dispositifs de formation que nous offrons dans nos universités ou dans nos écoles.

C'est pourquoi l'objectif général de cette recherche est de s'intéresser à un dispositif de formation unique en contexte de stage avec des FEE : une formation en alternance dans le cas d'un stage en blocs étalés. Nous proposons dans cet article de décrire et d'analyser l'évolution de l'épistémologie pratique de FEE suivant ce dispositif de formation en alternance. Cela nous permettra de discuter du degré d'agentivité manifesté par des FEE en contexte de formation en stage.

CADRE THÉORIQUE

L'épistémologie pratique

Les pratiques d'enseignement peuvent s'observer et se définir selon plusieurs dimensions. Par exemple, Bru (1992) proposait de s'intéresser aux variables didactiques qui peuvent déterminer les choix et pratiques que les enseignantes et enseignants exercent quotidiennement. Non seulement les pratiques peuvent différer d'un individu à l'autre, mais elles peuvent aussi changer au cours de l'année scolaire et évoluer intra-individuellement. Autrement dit, une personne enseignante peut planifier des activités, choisir du matériel didactique et prévoir des modalités pédagogiques, tout en s'adaptant au contexte d'enseignement, aux groupes d'élèves et à diverses contraintes. Par conséquent, les pratiques d'enseignement ne sont pas forcément stables dans le temps, mais situées et relatives aux conditions d'enseignement « [se déroulant] dans un système de contraintes et de choix, dans un jeu de tensions, qui met en œuvre des aspects contradictoires, paradoxaux, des dilemmes à gérer » (Altet, 2002, p. 91). C'est pourquoi la catégorisation de pratiques ne suffit pas. En effet, il faut aussi accéder au sens qu'une personne enseignante donne à ses choix et à ses pratiques. Plusieurs recherches se sont intéressées à ce qui motive les choix des enseignantes et des enseignants. En enseignement de l'histoire, plusieurs recherches ont analysé leurs représentations sociales (Moisan, 2010), leurs finalités (Lanoix, 2015), leurs postures épistémologiques (Bouhon, 2012; Demers, 2012; Jadoulle, 2015) ou leur maîtrise des fondements disciplinaires (Kohlmeier, 2003; Masran, 2005). Le champ des pratiques d'enseignement se compose alors de plusieurs dimensions qui peuvent expliquer ce qui conduit à certaines pratiques plutôt que d'autres.

En particulier, nous retenons que les pratiques d'enseignement ne sont pas immuables, ne correspondent pas toujours à ce qui est observé en classe et peuvent varier d'une personne à l'autre. Comment alors s'intéresser à ces pratiques qui semblent fuyantes et comment les décrire? Tout d'abord, la recherche de Bouhon (2010) est fort éclairante: il existe un décalage entre les pratiques constatées en classe et celles qui sont déclarées ou idéalisées. Autrement dit, ces enseignantes et enseignants ont déclaré certaines finalités souhaitées qui ne correspondaient pas aux pratiques constatées. Bouhon (2010) identifie trois postures didactiques relatives aux représentations du personnel enseignant et explique cette variabilité en partie par le poids des contraintes vécues ou perçues par la personne enseignante. Les postures épistémiques décrites par Maggioni, VanSledright et Alexander (2009) aux États-Unis, ou par Demers (2012) au Québec, s'intéressent à la fois au *comment* enseigner et au *pourquoi* de cet enseignement. Ces deux recherches identifient trois postures épistémiques courantes chez les personnes enseignantes sondées: réaliste/reproduction, relativiste et critérialiste/constructiviste. Ce qui distingue ces postures est principalement lié à la conception du savoir historique: il peut être fixe (le savoir historique doit s'apprendre tel quel), relatif (le savoir historique peut être biaisé) ou critérié (le savoir historique est construit de manière critique). Il faut retenir que ces postures

dépendent de contraintes et peuvent résulter d'un choix conscient ou inconscient, ce qui complexifie la tâche de rendre explicites les pratiques d'enseignement. Dans ce contexte, nous pensons que le cadre de l'épistémologie pratique (Sensevy et Mercier, 2007) devient pertinent: les choix intentionnels ou implicites qui constituent la pratique sont motivés par les représentations de l'enseignante ou de l'enseignant sur l'apprentissage, la discipline, les difficultés ou les besoins des élèves. Cette épistémologie pratique se révèle dans les choix de dispositifs d'enseignement ainsi que des ressources utilisées. Par exemple: une personne enseignante qui juge que ses élèves sont trop faibles ou ne possèdent pas une base de connaissances historiques suffisante pour comprendre des documents historiques en utilisera donc moins.

Ainsi, même si les postures didactiques (Bouhon, 2010) ou les postures épistémiques (Demers, 2012) présentent des dimensions semblables au concept d'épistémologie pratique, nous privilégions ce dernier que nous considérons plus adéquat dans la perspective de notre analyse axée sur la dimension pratique de ces postures, en particulier les dispositifs d'enseignement utilisés en classe (activités de lecture, d'interprétation, d'écriture, etc.) ainsi que les ressources utilisées (manuels, cahier d'exercices, ligne du temps, cartes, etc.) pour soutenir l'apprentissage des élèves.

L'agentivité

Les contraintes vécues ou perçues par le personnel enseignant sont un thème récurrent dans l'analyse et l'observation des pratiques d'enseignement. Bien que nous pensons qu'il soit nécessaire de continuer ce type de recherches pour documenter ce qui semble avoir lieu dans nos écoles, il est tout aussi important de considérer le contexte dans lequel s'inscrivent ces pratiques. En sociologie, Bourdieu (1994) a largement discuté de ce qui constitue une pratique. Il explique les pratiques par des normes et des conditions externes qui influencent celle ou celui qui pratique. Il a nommé ce phénomène l'*habitus*, lequel formalise certaines pratiques dans un groupe social donné. Bien que Bourdieu ne décrivait pas la pratique enseignante spécifiquement, sa théorie nous intéresse pour deux raisons. Premièrement, une institution (telle que l'école) peut induire, formaliser, voire conformer des pratiques chez un groupe relativement homogène (par ex.: le curriculum). La pratique ne s'explique alors plus uniquement par des représentations ou des croyances, mais par une ou plusieurs contraintes institutionnelles. Deuxièmement, si l'institution possède cette influence, c'est parce que le groupe se régule afin que les pratiques se normalisent et se retrouvent chez le plus grand nombre. Bourdieu a illustré cette socialisation ou cette homogénéisation des pratiques par la «violence symbolique» retrouvée seulement chez certaines tribus, c'est-à-dire par une forme d'imposition des normes et des pratiques chez les novices par les plus expérimentés.

Serait-ce dire que le personnel enseignant serait responsable de la perpétuation de pratiques dites «traditionnelles» et fondées sur le récit magistral en n'encourageant

pas l'innovation par les enseignantes et les enseignants novices? Ce raccourci nous semble dangereux et nous tenons à nous en distancer catégoriquement. La théorie de l'*habitus* bourdieusien nous est utile afin de porter un regard critique sur le déséquilibre systémique qui ne favorise pas toujours l'innovation, entre autres en considérant la lourdeur des programmes, les examens certificatifs, le nombre d'heures allouées ou la taille des groupes. Cependant, l'*habitus* n'est pas non plus suffisant puisqu'une des critiques les plus souvent adressées à sa théorie est son caractère déterministe (Bohman, 2011; Pudelko, 2012). L'institution scolaire ainsi que la reproduction sociale – le fait de normaliser les pratiques dans un groupe d'une génération à l'autre – façonneraient la pratique au détriment de l'agentivité et de la réflexivité de l'individu.

L'agentivité est la capacité d'un individu ou d'un groupe à agir ou non dans un contexte social donné. Pourtant, la «violence symbolique» bourdieusienne anéantit toute possibilité d'agentivité (Bohman, 2011). En effet, la solution résiderait dans le fait de ne pas être dominée ou dominé par l'institution, ce qui implique le renversement de cette même institution.

Il importe alors de considérer d'autres écrits sur l'agentivité, donc ceux sur la théorie de la structuration de Giddens (1979). Celui-ci reconnaît également l'importance de la structure ou de l'institution: la structure favorise l'action, mais l'action crée également la structure. La structuration (c'est-à-dire l'effet de structurer les actions ou la pratique) offre alors une agentivité procréatrice dans le sens qu'elle permet à l'agent – ou à la personne enseignante – de réfléchir et de transformer son action/sa structure. Agir permettrait de changer l'institution si l'intention est manifestée par les membres d'un même groupe.

Si ces deux théories peuvent sembler contradictoires à première vue, elles nous semblent plutôt complémentaires. D'une part, le rôle de l'institution et des contraintes qui y sont inhérentes contribuent à la normalisation de certaines pratiques. D'autre part, le degré d'agentivité pourrait expliquer l'émancipation ou la normalisation des pratiques. Dès lors, si nous transposons ces théories sociologiques en contexte d'éducation comme d'autres l'ont fait avant nous (Lenoir, 2007; Priestley, Biesta et Ronbinson, 2015; Pudelko, 2012), les épistémologies pratiques dépendent autant du personnel enseignant que du contexte d'enseignement – c'est-à-dire dans l'institution scolaire – dans lequel ces pratiques s'exercent. En outre, ces théories sont d'autant plus fécondes si nous considérons la socialisation des personnes novices par les personnes expérimentées. Cela fait évidemment écho à la formation initiale en situation de stage dans lesquels les FEE sont associés avec du personnel enseignant expérimenté afin de développer des compétences relevant de la profession enseignante. Priestley, Biesta et Robinson (2015) remarquent qu'une dimension essentielle pour développer l'agentivité du personnel enseignant réside dans la formation initiale et continue critique. La formation universitaire, incluant la formation pratique en stage, devrait contribuer à la dimension critique de la formation.

Contexte d'enseignement universitaire et formation pratique

Au Québec, la formation initiale des FEE, un baccalauréat de quatre ans, est ponctuée de stages. Ces stages ne sont pas uniformes et les différentes institutions universitaires proposent des aménagements pédagogiques variables: durée du stage, modalités d'évaluation, travaux exigés, etc. Dans tous les cas, chaque stagiaire devra vivre l'expérience d'au moins 700 heures de stage en milieu de pratique pour obtenir son brevet d'enseignement (Lepage, Karsenti et Grégoire, 2015). En outre, les modalités d'accompagnement ainsi que l'intensivité (la durée) des stages varient d'une université à l'autre. Deux modalités sont généralement offertes au Québec: une formation intensive (une partie de la session est consacrée aux cours universitaires et l'autre est consacrée au stage) ou une formation en alternance (les personnes stagiaires retournent régulièrement dans leur milieu de stage au courant de la session). La formation en alternance vise à favoriser les échanges entre le milieu universitaire et le milieu de pratique par l'entremise de journées de stage en alternance (stage dit «perlé») ou de blocs de journées consécutives en alternance (stage dit «en blocs étalés»). Cela dit, Vanhulle, Mehran et Ronveaux (2007) identifient quatre conceptions de l'alternance qui peuvent mener à différents types d'accompagnement: (1) l'applicationnisme, où les savoirs théoriques priment et doivent être appliqués dans le milieu sans considération des savoirs pratiques; (2) l'acculturation, où les savoirs pratiques priment sur les savoirs théoriques et ignorent en totalité ou en partie ceux-ci; (3) la juxtaposition, où chaque milieu travaille ses savoirs en silos fermés; et (4) l'intégration, qui vise à favoriser le dialogue entre les milieux et l'arrimage théorie-pratique.

À l'Université du Québec en Outaouais, nous offrons un stage en blocs étalés afin de favoriser l'alternance intégrée avec une offre de cours modifiée, un passage à l'évaluation succès-échec (Portelance et Caron, 2017) et l'arrimage théorie-pratique (Korthagen, Loughran et Russell, 2006; Sjølie, 2014) dans les cours de didactique et les séminaires de stage. Les stages de deuxième et troisième années sont offerts selon cette formule. Ils s'étalent en cinq blocs: un premier bloc de cours de trois semaines, un deuxième bloc de stage d'une semaine, un troisième bloc de cours de quatre semaines, un quatrième bloc de stage de quatre semaines (deuxième année) ou de cinq semaines (troisième année) et un cinquième bloc de cours de deux semaines. Les cours offerts en concomitance avec le stage sont la gestion de la classe et les cours de didactique disciplinaires. Dans le cadre de cette recherche, nous nous concentrons sur les étudiantes et les étudiants du cours de didactique de l'histoire ou du cours de didactique de la géographie. Dans ces cours, plusieurs fondements théoriques sont abordés: représentations sociales, postures épistémologiques, débat historiographique, problématisation/situation-problème, conceptualisation, analyse critique de documents (sources premières, iconographies, manuels, programmes, etc.), évaluation, planification, éducation à la citoyenneté, questions socialement vives, etc. Nous mentionnons ces dimensions de la formation afin de dresser un bref portrait de la formation théorique suivie dans les cours de didactique offerts à l'UQO.

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Cette recherche s'inscrit dans un devis exploratoire qualitatif sous la forme d'une étude multicas (Yin, 2009). En effet, il s'agit de s'intéresser à l'épistémologie pratique et aux ressources utilisées par les FEE durant leur stage en blocs étalés. Nous avons recruté quatre FEE sur une cohorte de dix personnes : un stagiaire de deuxième année en géographie et trois stagiaires (une étudiante et deux étudiants) de troisième année, dont un en géographie et deux en histoire. C'est un échantillon de convenance, car ce sont les volontaires qui ont accepté de participer. Les quatre stagiaires sont en milieu public et urbain.

Pour le projet global de recherche, nous avons collecté différentes sources¹ afin de documenter leur épistémologie pratique. Le corpus de données est conséquent, même si le nombre de personnes participantes est restreint. C'est pourquoi, dans le cadre de cet article, nous nous concentrerons exclusivement sur les entrevues et les cartes conceptuelles produites. Dans le cadre du cours de didactique, des cartes conceptuelles² sont produites afin de faire réfléchir les FEE sur leur épistémologie pratique (Reitano et Green, 2013). Une carte est produite en début de session et une autre à la fin. Lors de la réalisation des cartes conceptuelles, les personnes participantes n'avaient pas accès aux cartes préalablement conçues afin de mieux identifier l'évolution des concepts mobilisés dans chaque carte. Les quatre personnes participantes ont ensuite collaboré lors de la session suivante à une entrevue semi-dirigée d'explicitation sur leurs expériences de stage. Lors de cette entrevue³, une nouvelle carte conceptuelle est élaborée. L'ensemble des données est traité par une analyse thématique émergente, raffinée ensuite par un codage inverse afin de stabiliser notre codage (Creswell et Porth, 2018). Un contrecodage interjuge a été mené avec les assistants de recherche, avec un taux d'accord de 80 %.

Les limites de la recherche sont tributaires du nombre restreint de personnes participantes, qui ne nous permet pas de généraliser les données. En outre, ces personnes ont peut-être participé par désirabilité sociale, mais le recrutement ainsi que la collecte des données ont été menés par une assistante de recherche afin de réduire cette limite. Le chercheur principal ne connaissait donc pas l'identité des participantes et participants et n'avait accès qu'à des données anonymisées. La description de

-
1. Les personnes stagiaires nous ont fourni tous les travaux produits dans le cadre de leur séminaire de stage, à savoir: (1) un projet de stage décrivant leurs objectifs de développement professionnel et leur planification globale; (2) les incidents critiques rédigés durant le stage qui constituent un point de départ pour une réflexion pratique avec la personne enseignante associée; et (3) le rapport final du stage qui dresse un bilan des apprentissages selon leurs objectifs initiaux.
 2. La consigne pour la réalisation des cartes est la suivante: « Comment enseigner l'histoire? Indiquez les ressources ou les dispositifs sous la forme d'un réseau conceptuel. » Les étudiantes et étudiants réalisaient la tâche individuellement, utilisaient une feuille blanche et étaient libres de mobiliser les concepts qu'ils souhaitaient.
 3. Lors de l'entrevue, nous leur soumettons également une évocation hiérarchisée sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie afin de mieux cerner leurs représentations. L'évocation hiérarchisée permet aux personnes participantes d'associer librement dans un premier temps des termes à la lecture de certains énoncés qui sont ensuite hiérarchisés par eux-mêmes si besoin est (Bouhon, 2010).

l'épistémologie pratique de ces FEE est partielle dans le cadre de cet article, car elle ne fait pas référence à l'ensemble des données collectées dans le cadre du projet, mais le croisement des cartes et des entrevues nous permet d'assurer la fiabilité des données (Yin, 2009).

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Les entrevues

Des entrevues émergent plusieurs thèmes que nous illustrerons par des citations verbatim.

Les quatre FEE remarquent une réelle tension entre le milieu de formation universitaire et le milieu de pratique. Ils mentionnent entendre un son de cloche à l'université et un autre dans leur milieu de stage: un clivage entre milieu universitaire et milieu scolaire leur semble très apparent. De manière pratique, cela s'illustre dans les choix didactiques qui peuvent être remis en cause pour la planification des activités: «Quand j'ai dit que, que je voulais les enseigner [les compétences], les cinq enseignants de la table sont partis à rire pis m'ont dit qu'ils les enseignaient pas.» (Samuel, entrevue.) Si la planification peut être remise en cause, l'inutilité de justifier théoriquement ces choix est parfois soulignée par le milieu: «On est obligés de justifier tout ce qu'on fait, mais toutes les justifications sont... sont jetées du regard de la main [par les personnes enseignantes-associées], parce que... C'est l'université, pis l'université... Pfff...» (Louis, entrevue.)

Cette tension entre le cadre curriculaire, l'enseignement par compétences, les attentes universitaires et les pratiques du milieu semble exacerbée par les pratiques d'évaluation: «Pis je pense que c'est, c'est problématique, parce qu'on les instruit aux examens au lieu de leur apprendre à être citoyens, au lieu des compétences.» (Louis, entrevue.) En réalité, l'évaluation des opérations intellectuelles proposée par le cadre d'évaluation des apprentissages (MEES, 2018), ainsi que la mobilisation des savoirs dans la progression des apprentissages (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2011a), semblent dicter les choix didactiques du milieu enseignant. Cette primauté des moyens d'évaluation mine les contenus théoriques abordés dans le cours de didactique tels que la signifiante de la problématisation ou l'utilité de la conceptualisation. Par exemple, Samuel dénonce vertement cette impasse, dans laquelle il se trouve: «En pratique, c'est juste que le milieu te gobe pis te force à enseigner le programme du ministère de manière très industrielle. Donc tu finis par... en début de carrière, comme moi, t'es obligé de laisser aller les problématiques parce que t'as juste pas l'expérience ni l'énergie pour gérer ces types de didactiques là.» (Samuel, entrevue.)

Dans plusieurs situations, au-delà des contraintes évoquées jusqu'ici, les FEE expriment aussi de la difficulté à opérer un transfert de leurs apprentissages théoriques dans le milieu pratique: «Je me considère pas fort, je me considère pas faible [en planification], j'aurais voulu avoir au moins une idée de base pour pouvoir, admettons, une marche, pour pouvoir partir plus haut après. Là, j'ai... J'suis arrivé dans le vide, pis j'ai eu de la misère là.» (Jacques, entrevue.) En outre, certains expriment une certaine ambivalence quant à la pertinence de ces aller-retour entre les milieux durant la session: «Je [ne] me sens plus impliqué dans rien à un moment donné, là. Je suis plus impliqué à l'école, mais je [ne] suis plus impliqué à l'université non plus, je suis comme sorti de ma zone.» (Jacques, entrevue.) Toutefois, les quatre stagiaires reconnaissent la pertinence de l'alternance, en particulier la possibilité de mieux observer le milieu et, par conséquent, de mieux s'y préparer. «Okay c'est ça mon milieu, [...] ça va être comme ça. C'est comme ça qu'il est mon enseignant. Ça donne l'occasion à l'enseignant de te donner ses attentes pis tout ça. Puis là après ça tu peux revenir dans le milieu universitaire, en discuter avec tes camarades, en discuter avec les profs, pis t'sais plus te préparer à ce milieu-là.» (Samuel, entrevue.)

Un autre thème émergeant des entrevues est l'espoir d'une plus grande autonomie lorsque nos répondants seront effectivement enseignantes ou enseignants: «T'as des profs qui vont avoir des attentes, pis si c'est ton enseignant associé qui dit "moi à toutes les cours ils font du cahier", ben t'as comme pas le choix de le rentrer dans ton horaire. Alors que, quand t'as tes groupes classes, ben je peux essayer d'un peu moins l'utiliser.» (Jeanne, entrevue.) Au-delà des contraintes imposées par le milieu, dont l'usage du cahier d'exercices ou l'évaluation exclusive des opérations intellectuelles, les personnes stagiaires interrogées expriment un sentiment d'impuissance, ou plutôt la nécessité de jouer un rôle en attendant de pouvoir faire ce qui leur conviendrait mieux.

Ces différents thèmes nous semblent converger vers un seul et même constat: les pratiques d'enseignement chez les FEE sont généralement contraintes par des impératifs que le personnel enseignant subit lui-même pour se conformer à des pratiques traditionnelles apparentées au *discours-découverte* (Bouhon, 2010). Le cours magistral, l'usage d'un cahier d'exercices et l'évaluation stricte de la reproduction de savoirs contenus dans la progression des apprentissages constituent des pratiques favorisant un apprentissage de l'histoire fondée sur la mémorisation plutôt que sur le développement de compétences ou d'habiletés en lien avec la pensée historique. L'agentivité des FEE serait quasi absente et proche de ce que Bourdieu (1994) exprimait par l'*habitus* et la *violence symbolique* imposée par les plus expérimentés. Dans la même lignée, Samuel semble incarner ce contestataire qui ne veut pas se plier aux normes de l'institution, mais veut enseigner à sa manière tout en subissant la désapprobation du milieu. Cependant, la théorie de la structuration de Giddens (1979) peut nous reconforter en quelque sorte, puisque si ces personnes stagiaires subissent les contraintes, elles ne sont pas absolument dépourvues d'agentivité. En effet, le simple fait de s'adapter aux contraintes en attendant de faire autrement constituerait

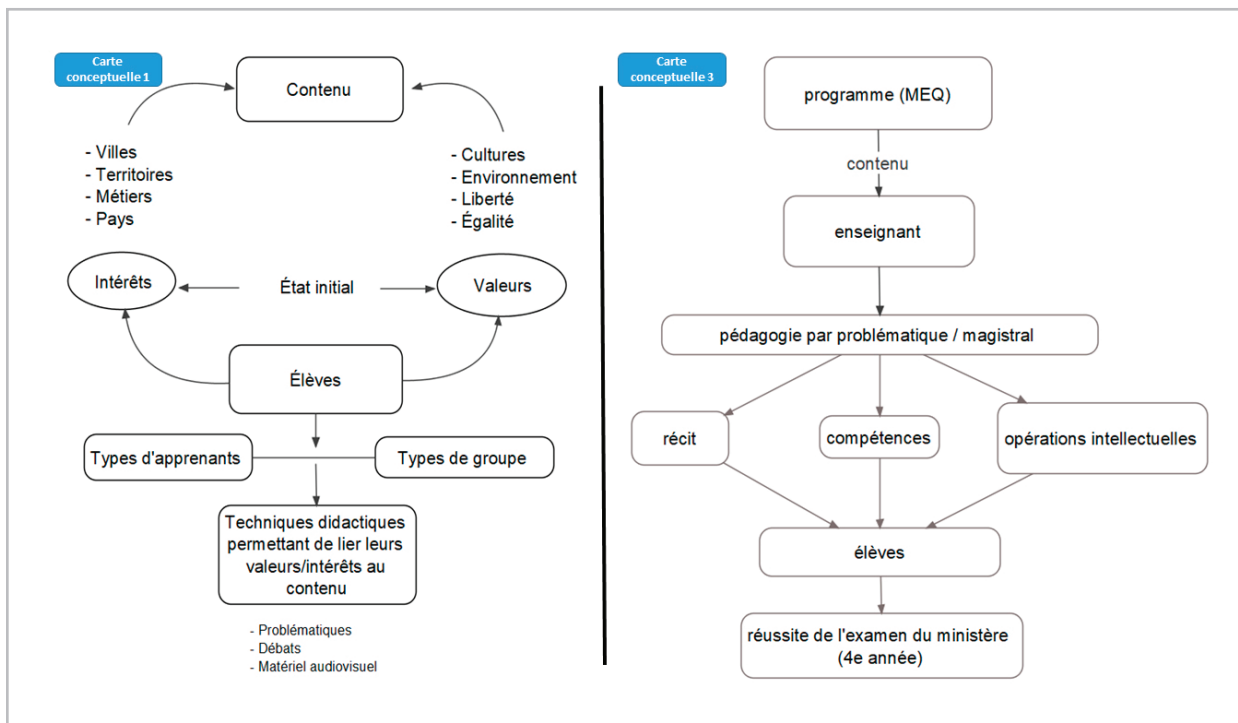
une intentionnalité essentielle à l'accomplissement de leur agentivité. À cet égard, Priestley, Biesta et Robinson (2015) soulignaient que l'agentivité est aussi la capacité de se projeter dans l'avenir et d'évaluer à court et à long terme les différentes possibilités d'action. Alors même que ces contraintes sont effectivement pesantes sur les choix didactiques dans le cadre d'un stage, elles sont aussi un levier pour réfléchir aux possibilités d'agir autrement dans un contexte ultérieur.

Les cartes conceptuelles

Ce constat ressortant des entrevues doit tout de même être nuancé par plusieurs autres données collectées grâce à l'éventail de nos outils.

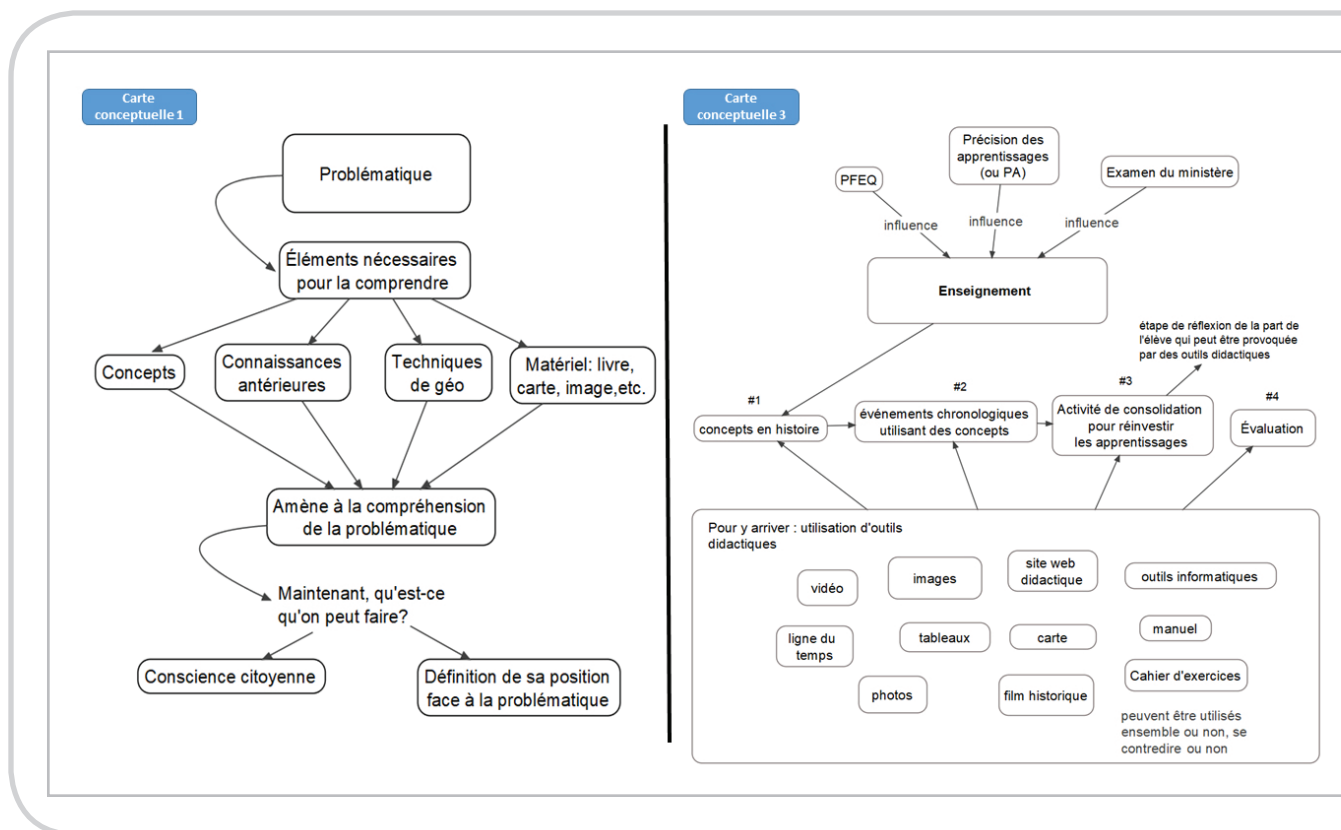
Les cartes conceptuelles illustrent deux constats importants: premièrement, les FEE évoluent dans leur épistémologie pratique et, deuxièmement, ils s'adaptent au fur et à mesure de leurs expériences pratiques et des contenus théoriques abordés dans le cours de didactique. En effet, l'ensemble des cartes conceptuelles présente un raffinement et une précision des termes utilisés au courant de la session. Par exemple, plusieurs inscrivent sur leur première carte conceptuelle la nécessité d'utiliser des ressources variées (documents écrits, iconographiques ou audiovisuels), de faire des liens avec le présent ou de considérer les valeurs et intérêts des élèves. La dernière et troisième carte présente des éléments nouveaux abordés dans le cours de didactique (problématisation, conceptualisation) ou précise des éléments présents dès la première carte (le programme, les contenus). Un élément qui apparaît et qui n'est pas étranger aux expériences de stage, c'est l'incidence des opérations intellectuelles et de l'examen ministériel sur les pratiques d'enseignement. Cela est présent chez trois stagiaires. En outre, certains nomment une plus grande variété de ressources supplémentaires (ligne du temps, récit, etc.), des techniques à exercer en classe et l'usage de concepts. Il faut aussi souligner que les quatre personnes participantes inscrivent la problématisation comme élément important dans leurs pratiques, le cours de didactique ayant probablement une influence puisque c'est un élément central du cours. Cette évolution est intéressante du point de vue de l'agentivité, puisqu'elle soutient une adaptation et une réflexion critique sur les savoirs théoriques et sur les savoirs pratiques. Cela montre aussi que les FEE de cette recherche présentent une épistémologie pratique qui varie selon leurs expériences vécues en stage. Nous illustrerons notre propos avec l'évolution de l'épistémologie pratique de Samuel et de Jeanne. Nous choisissons les cartes conceptuelles de ces deux stagiaires en raison de leur hiérarchisation et du recours à davantage de concepts subordonnés à d'autres. Les deux autres stagiaires présentent des éléments similaires, mais ont une organisation conceptuelle circulaire. La hiérarchisation des concepts mobilisés dans la carte peuvent indiquer une plus grande complexité de leur épistémologie pratique (Reitano et Green, 2013).

Figure 1. Cartes conceptuelles de Samuel (1 et 3)



Les cartes de Samuel présentent un passage d'une organisation circulaire vers une organisation plus hiérarchique. En effet, la première carte considère les intérêts, les valeurs, les types d'élèves ainsi que les types de groupe de manière circulaire. D'un point de vue strictement didactique, cela présage une prise en compte de la diversité des élèves pour planifier les activités en conséquence. Il y est en outre inscrit l'usage de techniques, de problématiques ou de débats au regard des contenus géographiques ou de concepts. La troisième carte, postérieure au stage, illustre davantage la prise en compte du programme, des compétences, des opérations intellectuelles avec comme finalité ultime la réussite de l'examen ministériel de quatrième année au secondaire en histoire. Rappelons que, dans l'entrevue, Samuel dénonce cette finalité en la qualifiant d'«industrielle». La présence de la «pédagogie par problématique» est notable, mais est accompagnée d'une approche magistrale et narrative (apparition de l'importance du récit historique). Cette importance du récit structuré par les enseignantes et les enseignants est relevée par la recherche de Moisan et Saussez (2019). En comparant ces deux cartes, nous pouvons aisément constater la prégnance des préoccupations du milieu avec l'examen ministériel et les opérations intellectuelles. Cependant, des éléments théoriques du cours de didactique se retrouvent avec la problématisation, l'usage de techniques et l'enseignement par compétences.

Figure 2. Cartes conceptuelles de Jeanne (1 et 3)



Jeanne présente également une évolution de son épistémologie pratique. La première carte présente des éléments centraux du cours de didactique avec une place importante à la problématisation, l'éducation à la citoyenneté, l'usage de ressources variées et l'exercice de techniques. Il peut apparaître surprenant que Jeanne possède déjà ce réseau conceptuel alors que la première carte est élaborée au début de la session. En fait, Jeanne est une étudiante de 3^e année qui a suivi le cours de didactique de la géographie lors de sa 2^e année. Ce réseau conceptuel n'est donc pas précoce, mais issu du cours de l'année précédente. Cela est d'ailleurs réconfortant, puisque des acquis semblent établis. Si nous examinons maintenant la troisième carte, postérieure au stage, nous observons une multiplication des ressources utilisées, en mentionnant que ces ressources peuvent être utilisées « en ensemble ou non, en contradiction ou non ». En outre, l'usage de concepts est encore présent, mais l'éducation à la citoyenneté ou la problématisation sont complètement délaissées. Nous retrouvons aussi la prégnance des programmes, de la progression des apprentissages ainsi que de l'examen ministériel. Cela est d'ailleurs renforcé par son emplacement dans la partie supérieure de la carte.

CONCLUSION

En analysant l'évolution de l'épistémologie pratique de quatre FEE suite à un stage en blocs étalés avec un cours de didactique de l'histoire en concomitance, plusieurs constats apparaissent. Ces constats sont fondés sur des données déclarées par des stagiaires volontaires et constituant alors un échantillon de convenance qui ne peut prétendre à la généralisation des résultats. Cela dit, les stagiaires disent vivre une tension entre le contenu des cours universitaires et les pratiques vécues dans le milieu. Ils déplorent le fait de se sentir pris entre deux positions et dénoncent les contraintes que subissent aussi le personnel enseignant, à savoir l'usage intensif du cahier d'exercices, le poids de l'examen ministériel ou l'évaluation de la progression des apprentissages. Ces contraintes correspondent avec celles identifiées dans des recherches récentes (Boutonnet, 2015; Moisan et Saussez, 2019). Ces stagiaires espèrent pouvoir exercer autrement leur profession lorsqu'ils deviendront effectivement enseignantes et enseignants. Ces constats nous mènent à l'importance de la formation initiale pour aborder de manière critique les apprentissages réalisés dans le cadre d'un stage. En réfléchissant à ces constats et en se projetant dans le futur (Priestley *et al.*, 2015), les FEE font preuve d'agentivité, même si celle-ci est restreinte par les contraintes imposées par l'institution scolaire.

En outre, l'analyse de leurs cartes conceptuelles montre aussi une épistémologie pratique qui témoigne de la prise en considération, voire de l'intégration, de ces contraintes tout en conservant des fondements théoriques issus des cours de didactique. Le retour dans le cours de didactique ou de séminaire permettrait cette remise en question critique, mais nous pensons qu'il faut aller au-delà de l'opposition entre le milieu universitaire et le milieu pratique vécue par les FEE. En effet, les savoirs théoriques servent à saisir la complexité de la pratique, même si les FEE ont du mal à faire ces liens (Gervais et Leroux, 2011; Sjølie, 2014). Cuban (1993) notait que les contraintes institutionnelles restreignent l'autonomie, l'innovation et l'autorité du personnel enseignant. Ces contraintes limitent l'agentivité des enseignantes et des enseignants, ainsi que celle des FEE. Nous ajoutons notre voix et nos efforts à celles et ceux qui travaillent pour une meilleure formation initiale, afin de mieux préparer les FEE à l'insertion professionnelle, mais qui attendent aussi des fonds supplémentaires pour une meilleure formation continue afin de mener l'amélioration des pratiques sur ces deux fronts. L'accomplissement de notre agentivité passe nécessairement par cette remise en cause des contraintes institutionnelles souvent construites artificiellement par des impératifs budgétaires.

Références bibliographiques

- ALTET, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- ARAÚJO OLIVEIRA, A. (2012). Étude des pratiques d'enseignement en sciences humaines au primaire: le cas des futurs enseignants en contexte de formation pratique au Québec. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 15 (2), 64-96.
- BORAITA, F. et CRAHAY, M. (2014). Les croyances des futurs enseignants: est-il possible de les faire évoluer en cours de formation initiale et, si oui, comment? *Revue française de pédagogie*, 183, 99-158.
- BOUHON, M. (2012). Logiques didactiques et problématisation des contenus dans l'activité de préparation de séquences des enseignants d'histoire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 15(1), 69-86.
- BOURDIEU, P. (1994). *Raisons pratiques: sur la théorie de l'action*. Paris: Éditions du Seuil.
- BOUTONNET, V. (2015). Typologie des usages des ressources didactiques par des enseignants d'histoire au secondaire du Québec. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 38 (1), 1-24.
- BOUTONNET, V. (2018). Usages et fonctions du matériel didactique: pratiques déclarées d'enseignants et de futurs enseignants d'histoire au secondaire. *Formation et Profession – revue scientifique internationale en éducation*, 26(2), 3-17.
- BRU, M. (1992). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse: Éditions Universitaires du Sud.
- CRESWELL, J. W. et PORTH, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. Los Angeles, CA: SAGE.
- CUBAN, L. (1993). *How teachers taught: Constancy and change in american classrooms 1880-1990*. New York: Teachers College Press.
- DEMERS, S. (2012). *Relations entre le cadre normatif et les dimensions téléologique, épistémologique et praxéologique des pratiques d'enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté: étude multicas* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal, Montréal.

- GERVAIS, C. et LEROUX, M. (2011). Ressources mobilisées par des stagiaires pour enseigner: faible part des savoirs théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 37 (2), 281-306.
- GIDDENS, A. (1979). *Central Problems in Social Theory: Action, Structure and Contradiction in Social Analysis*. Londres: MacMillan.
- JADOULLE, J.-L. (2015). Quand des enseignants différents sur le plan de leurs conceptions utilisent un même manuel: quels usages effectifs en classe d'histoire? *Didactiques en pratique*, 1, 47-57.
- KOHLMEIER, J. (2003). *Beyond the novelty of historical thinking: a study of the historical thinking of 9th grade world history students with the consistent use of a three-step-instructional mode* (Thèse de doctorat). Université de Kansas, Lawrence.
- KORTHAGEN, F, LOUGHRAN, J. et RUSSELL, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020-1041.
- LANOIX, A. (2015). *Finalités de l'enseignement de l'histoire et nation dans les représentations sociales des enseignants d'histoire du Québec au secondaire* (Thèse de doctorat). Université de Montréal, Montréal.
- LAUTIER, N. et ALLIEU-MARY, N. (2008). La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie*, 162, 95-131.
- LENOIR, Y. (2007). L'habitus dans l'oeuvre de Pierre Bourdieu: un concept central dans sa théorie de la pratique à prendre en compte pour analyser les pratiques d'enseignement. *Documents du CRIE et de la CRCIE* (Vol. 1). Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- LEPAGE, M., KARSENTI, T. et GRÉGOIRE, P. (2015). La formation pratique et les stages au Québec. *Formation et profession*, 23(3), 187-193.
- MAGGIONI, L., VANSLEDRIGHT, B. A. et ALEXANDER, P. A. (2009). Walking on the borders: A measure of epistemic cognition in history. *The Journal of Experimental Education*, 77 (3), 187-213.
- MASRAN, N. (2005). *Historical thinking skills of preservice teachers in secondary school social studies methods course* (Thèse de doctorat). University of Iowa, Iowa City.
- McARTHUR HARRIS, L. et GIRARD, B. (2014). Instructional significance for teaching history: A preliminary framework. *The Journal of Social Studies Research*, 38, 215-225.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU LOISIR ET DU SPORT (2011a). *Progression des apprentissages au secondaire. HEC, 1^{er} cycle*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU LOISIR ET DU SPORT (2011b). *Progression des apprentissages au secondaire. HEC, 3^e et 4^e secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2018). *Cadre d'évaluation des apprentissages. Histoire et éducation à la citoyenneté. Enseignement secondaire, 1^{er} cycle*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MOISAN, S. (2010). *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne* (Thèse de doctorat). Université de Montréal, Montréal.
- MOISAN, S. et SAUSSEZ, F. (2019). Pressions et expressions de normes dans les pratiques d'enseignement de l'histoire au secondaire. *Recherches en éducation*, 35, 92-109.
- MONTE-SANO, C. (2011). Learning to open up history for students: preservice teachers' emerging pedagogical content knowledge. *Journal of Teacher Education*, 62 (3), 260-272.
- NOKES, J. D. (2010). Observing literacy practices in history classrooms. *Theory and Research in Social Education*, 38 (4), 515-544.
- PORTELANCE, L. et CARON, J. (2017). Logique du stagiaire dans son rapport à l'évaluation. *Phronesis*, 6(4), 85-98.
- PRIESTLEY, M., BIESTA, G. et RONBINSON, S. (2015). *Teacher agency. An ecological approach*. Londres: Bloomsbury.
- PUDELKO, B. (2012). Habitus et compétences incorporées: regards croisés sur «logique pratique» des pratiques enseignantes. *Phronesis*, 1 (3), 69-83.
- REITANO, P. et GREEN, N. C. (2013). Beginning teachers' conceptual understandings of effective history teaching: examining the change from "subject knowers" to "subject teachers". *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41 (2), 197-217.
- SENSEVY, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. Dans G. Sensevy et A. Mercier (dir.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (p. 13-49). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- SENSEVY, G. et MERCIER, A. (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

SJØLIE, E. (2014). The role of theory in teacher education: reconsidered from a student teacher perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 46(6), 729-750.

THERRIAULT, G. et HARVEY, L. (2011). Postures épistémologiques que développent de futurs enseignants de sciences et de sciences humaines lors des cours de formation disciplinaire et pratique: l'apport d'une recherche mixte. *Recherches Qualitatives*, 30 (2), 71-95.

VANHULLE, S., MERHAN, F. et RONVEAUX, C. (2007). Introduction. Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants: un état de la question. Dans F. Merhan, C. Ronveaux et S. Vanhulle (dir.), *Alternances en formation* (p. 7-45). Bruxelles: De Boeck.

YIN, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.