

## « DÉCRYPTER LE PRÉSENT, COMPRENDRE SES ENJEUX... »

### PRISES DE POSITION DIDACTIQUES ET REPRÉSENTATIONS DES ENSEIGNANTS D'HISTOIRE FACE AUX NOUVELLES INJONCTIONS PÉDAGOGIQUES

*Communication présentée à l'occasion du Colloque International des didactiques de la géographie, de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté les 8 et 9 décembre 2008 à l'IUFM de l'Université de Nantes*

Cette communication vise à mieux comprendre, de manière empirique et systématique, les représentations sociales que les enseignants d'histoire se font des finalités de leur discipline d'enseignement dans un contexte de transformations des référents didactiques et de réformes pédagogiques de plus en plus pressantes. Elle aborde de manière plus spécifique une finalité affichée de manière récurrente dans la rhétorique curriculaire depuis la fin des années 60 : aider les jeunes à mieux comprendre le monde contemporain.

#### **Problématique**

Ces deux dernières décennies de profondes transformations se sont opérées au sein des curriculums d'histoire à l'école secondaire, que ce soit en Belgique francophone (Jadoulle et Bouhon, 2001), en Angleterre (Portal, 1987 ; Lee, Slater, Walsh & coll., 1993 ; Dickinson, 2005), en Amérique du Nord (Vansledright, 1998), au Québec (Martineau, 1999). Parmi celles-ci, l'injonction de mettre en place les conditions d'apprentissage nécessaires pour rencontrer une des finalités les plus hautement proclamées des programmes d'histoire depuis la fin des années 60 : faire de ce cours une étude du passé avant tout ordonnée à la compréhension du présent.

D'autre part, plusieurs recherches<sup>1</sup> sur l'enseignement/apprentissage soulignent combien les nouvelles finalités sociales et éducatives attribuées à l'histoire scolaire nécessitent avant tout de profondes modifications des conceptions et des pratiques enseignantes. Robert Martineau (1999), au terme d'une vaste enquête auprès d'élèves et d'enseignants d'histoire au Québec, montre que l'acquisition d'un mode de raisonnement similaire à ceux de l'historien par les élèves est d'autant plus affirmée que leurs enseignants ont des conceptions de leur pratique qui se rapprochent des modèles didactiques et épistémologiques préconisés. Des conclusions similaires apparaissent déjà dans des recherches antérieures menées en Angleterre, pays pionnier dans la recherche sur la *pensée historique* à l'école, notamment auprès de Shemilt (1980) qui, dans une recherche effectuée à la fin des années 70 comparant les performances de deux groupes de 500 élèves, montre que dans la mesure où ils sont placés dans un contexte d'apprentissage favorable, les élèves du secondaire ont « une remarquable capacité de s'engager dans de véritables démarches de raisonnement historique ». Booth (1994) conclut également que l'amélioration de la compétence des élèves à penser de manière historique dépend bien davantage de la qualité de l'enseignement dispensé que de la maturation des élèves. Wilson (2001) ou Vansledright et Limon (2006) dans leur revue de la

---

<sup>1</sup> Ces recherches (cfr. les exemples qui suivent) ne se consacrent pas explicitement à l'enseignement de « questions vives », qui font l'objet de ce colloque, mais plus largement à l'acquisition par les élèves de modes de raisonnement historique, notamment la capacité à établir des relations entre le présent et le passé ou à décrypter l'environnement social à partir d'une perspective *historienne*. Pour une typologie de ces différents modes, cfr. la communication de J.-L. Jadoulle dans ce même colloque : *Conjuguer apprentissage de l'histoire et compréhension du présent. Quelles modalités ? Quelles implications ?*

littérature nord-américaine sur la pratique enseignante en sciences humaines réaffirment combien la recherche sur les apprentissages des élèves dans le contexte naturel de la classe est dépendante des pratiques enseignantes de ces classes. Les affirmations relatives à ce que les élèves sont capables ou non d'apprendre, notamment la capacité à décrypter le présent au regard de l'histoire, doivent toujours être situées par rapport à ce qu'on leur a effectivement enseigné. Par conséquent, faire des « enjeux du monde » un nouvel enjeu d'apprentissage pour la classe d'histoire nous semble une question qui suppose avant tout l'adhésion des enseignants et donc l'adaptation de leurs pratiques.

L'adhésion et le changement de pratique constituent d'ailleurs la visée implicite des réformes pédagogiques en cours (Paquay, 2007). Or, il semble que ce changement ne se produit pas ou peu, du moins il n'aboutit pas aux effets escomptés, surtout lorsqu'il se décrète par voie de réforme (Paquay, 2007). L'appropriation par l'enseignant de nouvelles finalités, comme celles qui nous préoccupent, ou plus largement d'une nouvelle réforme, n'est jamais mécanique, directe et indépendante des caractéristiques personnelles de l'enseignant, de son expérience, de sa situation de travail, de ses conceptions épistémologiques ou didactiques et des caractéristiques de ses élèves (Tardif & Lessard, 1999). Elle est, au contraire, une tâche artisanale qui met en jeu des processus interprétatifs et des conceptions relatives à sa discipline et à son apprentissage.

C'est au regard de ce qui vient d'être évoqué qu'il nous a semblé pertinent d'explorer, dans le cadre de ce colloque, les représentations des enseignants d'histoire relatives aux finalités de leur discipline. Les données convoquées pour cette communication sont issues d'une étude plus large des conceptions de l'histoire, de son enseignement et des pratiques de préparation de séquences d'apprentissage menée en mai et juin 2008 auprès de 165 enseignants belges (+- 15 % de la population de référence) et luxembourgeois (+-25 % de la population de référence).

### **Approche théorique**

Les termes « représentations » et « enseignement de l'histoire » requièrent une double approche théorique, psychosociale et didactique.

### **Perspective psychosociale**

Le terme « représentation » est conceptualisé et opérationnalisé au regard des apports théoriques et méthodologiques de la psychologie sociale sur les *représentations sociales* (RS), plus particulièrement la théorie du « Noyau central » (NC) développée et appliquée par le Laboratoire de psychologie sociale de l'Université de Provence à Aix. Selon Moscovici (rééd. 2008), les *représentations sociales* doivent être envisagées comme des savoirs de sens commun, des façons de voir, relatifs à un objet. Ces savoirs sont socialement élaborés et partagés par un groupe social et fortement marqués par les valeurs et les normes de ce groupe. Ils ont pour fonction d'organiser la vision du monde du groupe, de lui donner une signification consensuelle, d'une part, de guider et justifier les conduites, de l'autre.

Pour Abric (2003), toute RS stabilisée d'un objet contient un contenu et une structure. Le contenu est composé d'éléments symboliques, identifiés le plus souvent sous forme de termes. Ces éléments n'ont pas la même importance. Il existe une hiérarchie et des relations entre eux. Une RS comporte donc une structure, c'est-à-dire qu'elle est organisée autour et par un noyau central (NC), constitué d'un nombre limité d'éléments, qui donne la signification et détermine les relations entre les éléments constitutifs de la RS (cfr figure 10 en annexe). Il suffit qu'un des éléments du NC disparaisse pour que la signification de la RS soit altérée. Par exemple, le

NC de la représentation du travail auprès des travailleurs qualifiés d'une entreprise est composé de trois éléments (Flament, 1994) : « gagner sa vie », « accomplissement personnel » et « reconnaissance sociale ». Auprès des travailleurs non-qualifiés, les éléments du NC sont : « gagner sa vie », « contraintes » et « financer ses loisirs ». Si l'élément « gagner sa vie » est commun aux deux groupes, les autres divergent. La signification du travail est donc différente entre les travailleurs qualifiés ou non-qualifiés. Ces deux groupes ne partagent pas une vision consensuelle du travail.

Cet exemple illustre le caractère socialement produit et socialement différencié des processus de construction d'une RS. Il en découle une implication importante pour la recherche. Pour mettre en évidence la signification spécifique d'une RS, il est nécessaire de procéder à des comparaisons entre populations différentes. Se pose alors la question de la définition des groupes sociaux. Dans le cadre de notre étude, il nous a semblé pertinent, d'un point de vue théorique, de distinguer différents groupes d'enseignant en fonction des positions adoptées vis-à-vis de différents modèles ou discours didactiques qui ont constitué la toile de fond des évolutions curriculaires de l'histoire à l'école secondaire. Nous y reviendrons dans les lignes qui suivent.

Deux derniers aspects des RS sont encore à prendre en compte. D'une part, le fait qu'elles font partie d'une architecture plus générale de la pensée sociale (Flament & Rouquette, 2003) structurée en plusieurs niveaux (Cfr. figure 11 en annexe) : le niveau des idéologies et des croyances partagées au sein d'une société, sur lequel se construisent les RS, différenciées socialement, elles-mêmes génératrices d'attitudes et de prises de positions au niveau individuel.

Le deuxième aspect a trait aux modifications des RS. Si les RS servent de guide pour les pratiques, celles-ci dépendent à leur tour des propriétés objectives de l'environnement et donc des bouleversements ou des mutations que celui-ci subit. De nouveaux contenus d'enseignement, un nouvel outil d'enseignement ou une nouvelle procédure d'évaluation des apprentissages des élèves, par exemple, entraînent chez l'enseignant de nouvelles connaissances et de nouvelles manières d'entrer en relation avec ces objets. Cet aspect est particulièrement important dans le cadre de notre problématique où les enseignants d'histoire belges et luxembourgeois sont confrontés à d'importantes modifications de leur métier. Si les conduites enseignantes sont fonction des représentations sociales partagées par les enseignants, ces mêmes représentations, à la longue, sont susceptibles d'évoluer en fonction du degré de contraintes imposées aux pratiques enseignantes (cfr. figure 12 en annexe).

## **Perspective didactique**

Comprendre les représentations sociales de l'enseignement de l'histoire, c'est aussi les mettre en relation avec la prégnance des modèles pédagogiques ou didactiques auxquels les enseignants sont confrontés. Pour Jadoulle (1998), trois modèles didactiques forment la toile de fond des évolutions des programmes et des manuels d'histoire en Communauté française de Belgique depuis les années 60 : l'« exposé-récit », le « discours-découverte » et l'« apprentissage-recherche ».

Jusque dans le courant des années 1960, prédomine l'« exposé-récit » marqué par la prédominance du discours de l'enseignant et le statut illustratif du document. Ce modèle se justifie par le postulat de *transmissibilité* d'un savoir détenu par celui qui sait à celui qui est ignorant, mais aussi par un contexte social et une organisation formelle de la transmission des connaissances où les médias sont inexistantes, les livres rares et l'autorité du maître, la seule source de savoirs à disposition. L'enseignement y est conçu comme une sélection et une

organisation de contenus essentiels offrant une vision cohérente et unique du passé, transmise par « exposition claire (...) patiente si besoin, qui fait empreinte, référence ou livraison et s'aide d'un souci de motivation, à l'amont, et de l'effort de mémorisation (...) à l'aval » (Moniot, 1993 p. 145). L'apprentissage se réduit en une activité d'écoute attentive, de prises de notes soignées et d'étude régulière visant l'assimilation d'une mémoire collective à restituer le plus fidèlement possible, car, comme le rappelle Le Pellec (1991), ce qui prime dans le « modèle magistral », c'est la « logique d'exposition des contenus, non celle de leur réception » (p. 67). Le primat du récit, le statut illustratif conféré aux documents, les tâches d'écoute et de mémorisation des élèves se justifient au regard des finalités culturelles, civiques et morales assignées au cours d'histoire depuis la fin du XIXe siècle : *culturelles* parce qu'une connaissance du passé constitue le bagage « indispensable à tout homme cultivé » (Ministère de l'Instruction publique, 1960, p. 7) et contribue à la « formation de l'humaniste » (Fédération nationale de l'Enseignement moyen catholique, 1961, p. 40) ; *civiques* (p. 40), car le récit passionné des hauts faits de la civilisation, des réalisations des générations antérieures, de l'homme des cavernes au Roi-Chevalier proche de ses soldats dans les tranchées de l'Yser, doit renforcer le sentiment d'appartenance nationale ; *morales*, enfin, car l'histoire contribue à l'éducation de valeurs en promouvant la recherche de la vérité, l'esprit de tolérance, la probité et le respect des institutions.

A partir des années 70 une série d'inflexions dans les programmes d'enseignement entament la prédominance de l'« exposé-récit ». Les finalités de l'histoire scolaire se doublent d'une intention plus intellectuelle et critique en visant à introduire les élèves à la compréhension du monde contemporain par la rétrospection historique et l'acquisition d'aptitudes critiques. Autre nouveauté, la préférence donnée aux « méthodes actives » qui, en classe d'histoire, se traduisent par le recours aux traces du passé et leur analyse directe. D'illustratif, le document devient objet d'observation et d'analyse, une promotion qui suppose à son tour l'apprentissage de savoir-faire par l'élève. Si l'importance accordée à l'exposé du professeur dans les programmes d'enseignement se réduit au profit de la « mise en activité » de l'élève, la dimension magistrale ne disparaît pas pour autant. Le récit de l'enseignant reste utile pour effectuer liaisons et synthèses.

Ces nouvelles inflexions marquent un passage vers une nouvelle forme de discours didactique, celui du « discours-découverte » (Jadoulle, 1998). L'accent est désormais placé sur la *découverte* du savoir par l'élève, ensuite seulement sur sa *transmission*. Apprendre, c'est découvrir, de manière active, avec intérêt, plus que recevoir de l'information et la mémoriser. Cette conception de l'apprentissage modifie le rôle de l'enseignant. Sa tâche consiste à mieux préciser et donc choisir, ce qui doit être découvert, avec quels documents et en fonction de quels savoir-faire. Dans la phase préparatoire, il veille à choisir ou construire un récit organisé du passé, puis à le démonter en unités de contenus bien circonscrites, accompagnées de quelques documents assortis de consignes et précédées par un énoncé d'intentions qui décline savoirs et savoir-faire. Passé le seuil de la classe, la leçon devrait se déployer en une succession de démarches actives, les plus souvent une suite bien rythmée de brèves analyses de documents et de *questions/réponses*, auxquelles sont associées les unités de connaissances et les objectifs d'apprentissage préalablement découpés. La somme de ces démarches ou activités, fermement encadrées par l'enseignant, reconstitue, telles les pièces d'un puzzle, le récit préalablement établi par l'enseignant.

La construction du récit reste donc du ressort de l'enseignant. Ce récit n'est cependant plus délivré à l'apprenant sous la forme dominante d'un exposé mais « masqué » par des documents qui, soumis un à un à la classe, sous la guidance de l'enseignant, en « dévoilent » progressivement la structure. C'est, toutefois, la *découverte* sur base de documents du discours de l'enseignant qui garantit un espace d'activité pour l'élève.

Ce modèle pédagogique est remis en question à la fin des années 90 au profit d'un nouveau paradigme didactique. Du moins en Communauté française de Belgique, la dernière génération des programmes et des manuels d'histoire lui tourne-t-elle manifestement le dos. Cette évolution s'inscrit dans le cadre plus large d'une réforme de l'enseignement secondaire (Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement, 1997, art. 25), désignée le plus généralement par l'expression « approche par compétences » (Beckers, 2008) ou « pédagogie de l'intégration » (Roegiers & De Ketele, 2000). Elle se traduit pour la classe d'histoire par la confection d'un nouveau référentiel qui énonce les compétences et les savoirs essentiels que les élèves doivent pouvoir maîtriser au terme de leur scolarité. Ces savoirs essentiels ne sont plus formulés en termes de matières ou de périodes à *découvrir* mais en termes de *concepts* que les élèves doivent être progressivement capables de mobiliser pour comprendre le monde d'hier et d'aujourd'hui. De même, les objectifs d'apprentissage ne sont plus traduits en termes de savoirs ou de savoir-faire à maîtriser de manière isolée, mais en termes de compétences, plus précisément de tâches complexes, proches de situations de vie, que les élèves doivent pouvoir réaliser dans un cadre didactique précisément balisé, ce que Roegiers et De Ketele nomment des « situations d'intégration » (2000).

Ces transformations des curriculums d'histoire à l'école secondaire renvoient à l'émergence d'un nouveau modèle didactique, celui de l'« apprentissage-recherche ». Ce modèle veut répondre à une série de critiques formulées à l'encontre du « discours-découverte » (Jadoulle, 1998 ; à paraître). D'abord le caractère prédéfini, pré-organisé de la synthèse à apprendre. En conférant à l'enseignant la tâche d'organiser préalablement les contenus à apprendre en un récit prédéterminé, dont la structure se réaliserait d'elle-même, de manière « autoportante », par la dynamique de la *découverte*, le « discours-découverte » hypothèque une des phases fondamentales de l'apprentissage : l'implication cognitive de l'apprenant dans la structuration des savoirs et l'élaboration de significations nouvelles. Autre reproche, le morcellement des apprentissages. La simplification des contenus, la contraction des documents, le caractère étroitement fermé des consignes de travail, le faible engagement cognitif requis dans les questions/réponses, offrent peu d'espace à un véritable travail intellectuel de la part des élèves. Ces aspects laissent aussi sans réponse la question du transfert des acquis dans de nouveaux contextes. Troisième critique, le peu de place accordée à l'enquête historique, l'absence de véritables démarches de problématisation des contenus enseignés et le peu de réflexion sur leur sens (Jadoulle, 1998). En cause, le caractère très linéaire, rationnel, des modes de présentation des contenus, reflétant davantage la logique de communication ou l'organisation cognitive de celui qui sait que la logique de recherche ou les processus de celui qui apprend.

L'« apprentissage-recherche » s'inspire explicitement des théories constructivistes et socioconstructivistes qui imprègnent le monde de l'éducation à partir des années 80. Il véhicule une conception de l'apprentissage où se sont les apprenants qui construisent leur savoir à partir de situations proches de la réalité d'utilisation de ce savoir et, grâce aux interactions entre leurs savoirs préalables et celui des autres. L'apprentissage est vu comme une mise en relation, organisation, élaboration de sens.

Sur le plan didactique, le travail préparatoire de l'enseignant ne consiste plus à organiser les contenus en un récit préconstruit mais à sélectionner les quelques savoirs qui sont jugés essentiels au regard des situations de transfert puis à les articuler autour de deux ensembles documentaires, le premier soutenant une démarche de problématisation et le second, une démarche d'enquête. La forme didactique préconisée se compose de trois phases classiques : un démarrage de la leçon qui plonge les élèves dans une situation-problème et débouche sur la construction d'une question ou d'une problématique, suivi d'une étape d'enquête qui alterne phase de travail individuel et moments collectifs, puis d'une étape de synthèse qui veille à

structurer les éléments de réponse découverts pendant la phase d'enquête. Une phase de transfert peut éventuellement prolonger les trois premières. Elle prend alors la forme d'une *situation d'intégration* où l'élève, livré à lui-même, sera confronté à une nouvelle question de recherche, un nouveau problème, une nouvelle tâche complexe qui nécessitera la mobilisation des savoirs et des savoir-faire appris préalablement pour être résolue.

L'« exposé-récit », le « discours-découverte » et l'« apprentissage-recherche » forment donc la toile de fond des évolutions curriculaires en Communauté française de Belgique depuis les années 60. Dans notre étude, nous postulons que leur prégnance sur les enseignants d'histoire est effective et qu'ils peuvent rendre compte des prises de position didactiques des enseignants.

## Questions de recherche

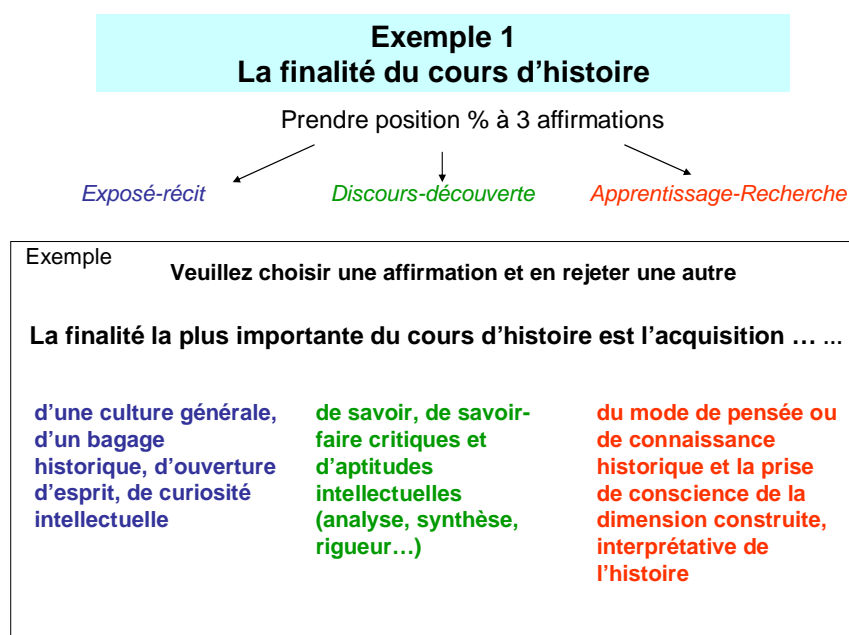
Trois questions de recherche sont traitées dans le cadre de cette communication :

1. Comment se répartissent les prises de position des enseignants interrogés lorsqu'ils sont confrontés aux trois discours didactiques postulés ? Plus précisément, peut-on déterminer des groupes de prises de positions correspondant aux trois discours ?
2. Ces groupes d'enseignants, déterminés selon les prises de position, manifestent-ils des représentations différentes des finalités assignées à l'enseignement de l'histoire ?
3. Les réformes en cours, le système de contraintes exercé sur les pratiques enseignantes, exercent-ils une influence sur les représentations de ces finalités ? Cette influence se distribue-t-elle de manière différente entre les groupes d'enseignants ?

## Méthodologie

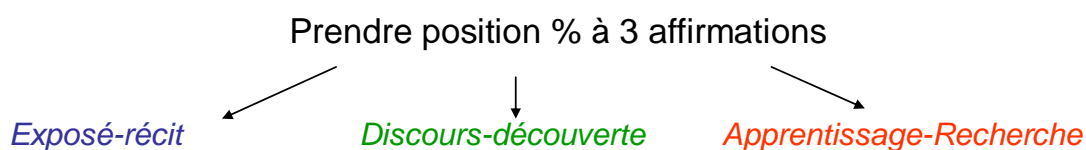
Pour inciter les enseignants interrogés à prendre position face aux trois modèles didactiques postulés, huit séries d'items leur ont été soumises, comportant chacun trois affirmations représentatives d'un modèle (cfr les deux exemples de la tableau 1).

**Tableau 1**



## Exemple 2

### La place du récit en classe d'histoire



Exemple

**Veillez choisir une affirmation et en rejeter une autre**

**Le récit est un mode de connaissance spécifique à l'histoire. Il oblige l'élève à faire appel à son intelligence, son imagination pour comprendre une situation passée, pour saisir un contexte ou une évolution, pour faire des liens, identifier des causes ou des conséquences...**

**Le récit n'a pas sa place dans l'exercice de savoir-faire proprement dit car il ne rend pas l'élève actif. Or, celui-ci, pour devenir « acteur de son savoir » doit d'abord être mis en activité avec des documents. Par contre, le récit permet de structurer les savoirs.**

**Le récit permet de construire des connaissances. Qu'il soit celui du professeur, du manuel ou d'historiens, il est toujours une interprétation de la situation étudiée. Mettre en débat plusieurs récits différents d'un même événement, permet de mettre en évidence la dimension interprétative, construite de la connaissance historique.**

Différentes techniques ont été développées pour identifier les éléments constitutifs d'une RS, puis en repérer l'organisation et la structure. Trois de ces techniques ont été appliquées dans notre étude. La technique de l'« évocation hiérarchisée » (Abric, 2003) et celle de la « caractérisation » (Vergès, 2001), destinées à recueillir les éléments de contenu de la RS et à en repérer le noyau central, enfin la technique de la « mise en cause » (Moliner, 1993) visant à contrôler la centralité de éléments repérés. Le matériau sémantique produit par la technique d'évocation a été traité à l'aide du logiciel « Évocation » (Vergès, 2000).

Dans le cadre de cette communication, seuls les résultats obtenus par la technique de « caractérisation » seront convoqués. Cette technique repose sur le principe suivant : si le NC donne effectivement la signification de la RS, on peut considérer que tout élément central sera plus caractéristique de l'objet que n'importe quel autre élément. La méthode consiste dès lors à présenter une liste de N items à un sujet, N étant un multiple de 3 (en général 3, 6 ou 9 items). Le sujet est alors invité à choisir 1, 2 ou 3 items et à en rejeter 1, 2 ou 3 selon les 3, 6 ou 9 items proposés (figure 1 ci-dessous). Pour chaque item, il est alors possible de calculer le nombre de fois qu'il a été choisi, rejeté ou ni choisi, ni rejeté et d'obtenir une distribution selon des profils types (cfr. figure 13 en annexe). On convient généralement qu'un item massivement choisi a toute les chances d'appartenir au NC et qu'un item ni choisi, ni rejeté fait probablement partie du système périphérique.

Pour relever les RS de l'enseignement de l'histoire, 6 séries d'items de caractérisation ont été conçues selon trois dimensions : les finalités de l'enseignement de l'histoire (9 items à classer), les méthodes d'apprentissage en histoire (6 items) et les logiques d'enseignement des contenus (6 items). Ces trois dimensions ont été présentées deux fois aux enseignants, une

première fois en précisant qu'il s'agissait de répondre à un niveau idéal, en ne tenant pas compte des nouveaux programmes, des nouveaux manuels ou des contraintes imposées au travail enseignant, et une deuxième fois, étant donné la « réalité », en tenant compte des nouvelles contraintes pédagogiques. Dans le cadre de cette communication, seuls les résultats obtenus pour les « finalités » de l'enseignement de l'histoire seront présentés et commentés.

*Figure 1*

## Questionnaire de caractérisation Exemple

- Dans la liste que voici, figurent 6 phrases qui peuvent caractériser les finalités à poursuivre en classe d'histoire...

<b>Choisi</b>	①	Développer des compétences
	②	Transmettre des connaissances
<b>Non choisi</b>	③	Développer l'esprit critique
	④	Éduquer à la citoyenneté
<b>Rejeté</b>	⑤	Donner une bonne culture générale
	⑥	Rendre curieux, éveiller l'intérêt
	⑦	Partager une passion de l'histoire
	⑧	Former, outiller intellectuellement
	⑨	Donner une conscience des relations entre le passé et le présent

Une série de données supplémentaires ont été demandées aux enseignants selon un questionnaire classique. Ces données sont relatives à leur formation initiale, leur entrée dans le métier, leur trajectoire professionnelle, leur contexte de travail (établissement, relation avec la direction, les caractéristiques perçues de leurs élèves...). Ces variables ne sont pas prises en compte dans cette communication.



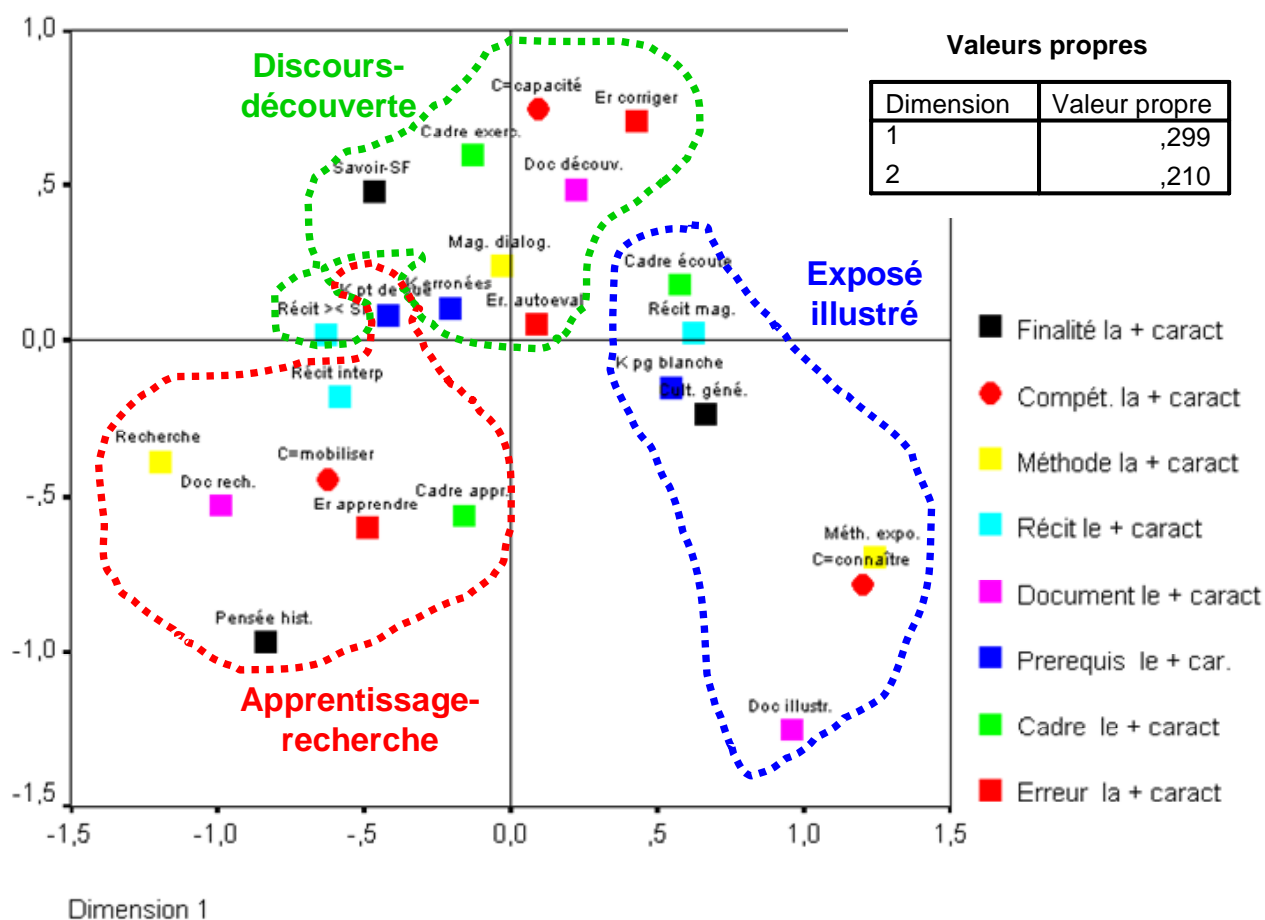
## Résultats

### Prises de position par rapport aux modèles didactiques

Les données issues du questionnaire « prises de position didactique » ont fait l'objet d'une analyse factorielle des correspondances permettant de vérifier la cohérence des prises de position des enseignants face aux modèles théoriques proposés.

Figure 2

Analyse des correspondances des « prises de position »  
face aux trois modèles didactiques



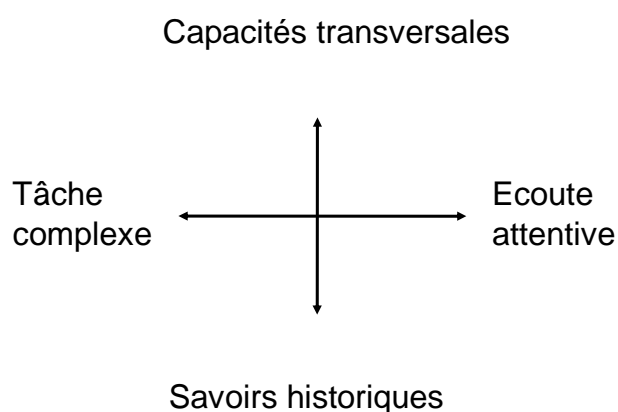
La figure 2 aligne sur deux axes les affirmations proposées aux enseignants. Les couleurs renvoient aux dimensions ou séries. Chacune de celles-ci sont composées de trois modalités correspondant aux trois modèles didactiques. La dimension « finalité » (carré noir), par exemple, comprend trois modalités formant les sommets d'un triangle sur le graphique : « apprendre des savoirs et des savoirs-faire » (Savoir-SF), « acquérir une culture générale » (Cult. gén.) et « développer un mode de pensée historique » (Pensée hist.), correspondant respectivement au « discours-découverte », à l'« exposé-récit » et à l'« apprentissage-recherche ». Deux éléments proches sur le graphique signifient qu'ils s'attirent l'un, l'autre, que le fait de choisir telle affirmation est généralement associé avec le fait d'en choisir telle autre. Deux éléments situés aux extrémités d'un axe passant par le centre, signifient qu'ils se

repoussent mutuellement, l'occurrence de l'un étant généralement associée avec la non-occurrence de l'autre.

Le graphique montre deux résultats intéressants. On constate d'abord que les affirmations relatives à un modèle didactique se regroupent de manière cohérente entre elles. Un enseignant qui choisit une affirmation correspondant à un des trois modèles, aura tendance à choisir les autres affirmations déduites de ce modèle. Ainsi par exemple, être d'accord avec l'idée que les élèves arrivent vierges de connaissance en classe (« K pg Blanche » sur le graphique), c'est aussi marquer sa préférence pour l'acquisition d'une culture générale comme finalité de l'enseignement de l'histoire, l'instauration d'un cadre d'écoute attentive et le récit ou l'exposé magistral comme méthode de prédilection. De même estimer qu'un élève compétent est avant tout un élève qui apprend des savoirs et savoir-faire et développe des capacités générales d'analyse, de synthèse ou de communication, c'est aussi choisir de préférence un cadre d'exercitation (développer les savoir-faire de l'élève en le mettant en activité sur des documents), et une méthode d'enseignement de type « cours dialogué ».

Le deuxième résultat qui retient notre attention a trait aux deux dimensions qui organisent le graphique. Ces dimensions permettent de dégager un jeu d'alliances et d'oppositions entre les trois discours didactiques postulés. Sur la première dimension, l'« exposé-récit » s'oppose à l'« apprentissage-recherche » et au « discours-découverte ». Sur la deuxième dimension, par contre, l'« apprentissage-recherche » rompt son alliance avec le « discours-découverte » au profit de l'« exposé-récit », ces deux modèles s'opposant au « discours-découverte ». L'examen des items situés aux extrémités des deux axes facilite leur interprétation (figure 3 ci-dessous). L'axe horizontal, le plus important (30% de la valeur propre) semble représenter un enjeu lié aux méthodes d'enseignement en opposant d'une part les méthodes transmissives aux méthodes actives. L'axe vertical (21% de la valeur propre), par contre, oppose un pôle généraliste à un pôle spécifiquement disciplinaire, celui de l'histoire. Cet axe nous semble représenter un deuxième enjeu, celui de l'ancrage disciplinaire des apprentissages.

**Figure 3 : Interprétation des deux dimensions de l'analyse des correspondances**



L'interprétation de ces dimensions, si elle s'avère fondée, permet de mieux comprendre l'organisation des prises de position des enseignants face aux discours didactiques inscrits

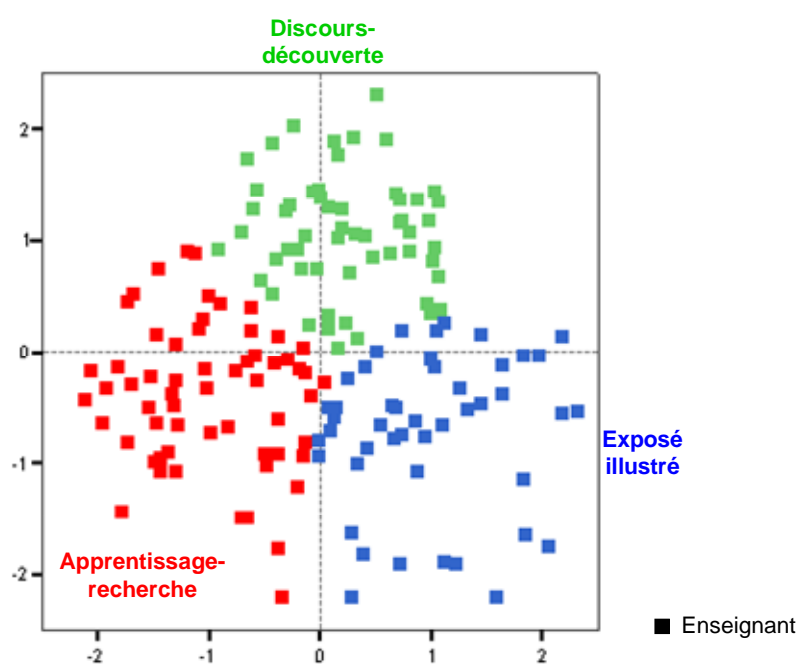
dans les référentiels de ces trente dernières années. Lorsqu'il s'agit de méthodes d'enseignement ou d'apprentissage, les partisans des méthodes actives, « apprentissage-recherche » et « discours-découverte » s'opposent à ceux de la *transmission*, les « exposé-récit ». Mais contrairement à notre intuition de départ, lorsqu'il s'agit de la place de l'histoire dans le projet d'éducation de l'école, de l'ancrage disciplinaire des apprentissages, une revendication spécifiquement didactique apparue au cours de ces deux dernières décennies, une tout autre opposition se constitue entre, d'une part, les « discours-découverte », partisans d'une discipline *prétexte* à l'apprentissage de compétences transversales ou de capacités générales et, d'autre part, les « exposé-récit » et les « apprentissage-recherche, partisans du rôle *spécifique* de la discipline dans les processus d'enseignement et d'apprentissage. L'alliance entre ces deux derniers groupes surprendra particulièrement ceux qui, ne dépassant pas le plan des méthodes d'apprentissage, les présentent généralement comme des ennemis irréductibles.

### Les finalités de l'histoire à l'école : des représentations différentes ?

La question qui se pose, dès lors, est celle des représentations des finalités de l'enseignement de l'histoire de ces trois groupes. Ces représentations divergent-elles et si ces divergences sont effectives, permettent-elles d'établir des recoupements avec ce qui vient d'être constaté ?

Sur le plan méthodologique, chaque enseignant a été classé dans un des trois groupes selon la démarche suivante : un score factoriel a été construit pour chaque enseignant et pour chacune des deux dimensions de l'analyse des correspondances. Nous avons ensuite procédé à une analyse en clusters par itération (méthode des K-means) à partir des scores factoriels obtenus par chaque enseignant sur les deux dimensions. Les résultats sont représentés dans la figure 4.

**Figure 4 : Clusters d'enseignants (K-means)  
en fonction des deux dimensions de l'analyse des correspondances**

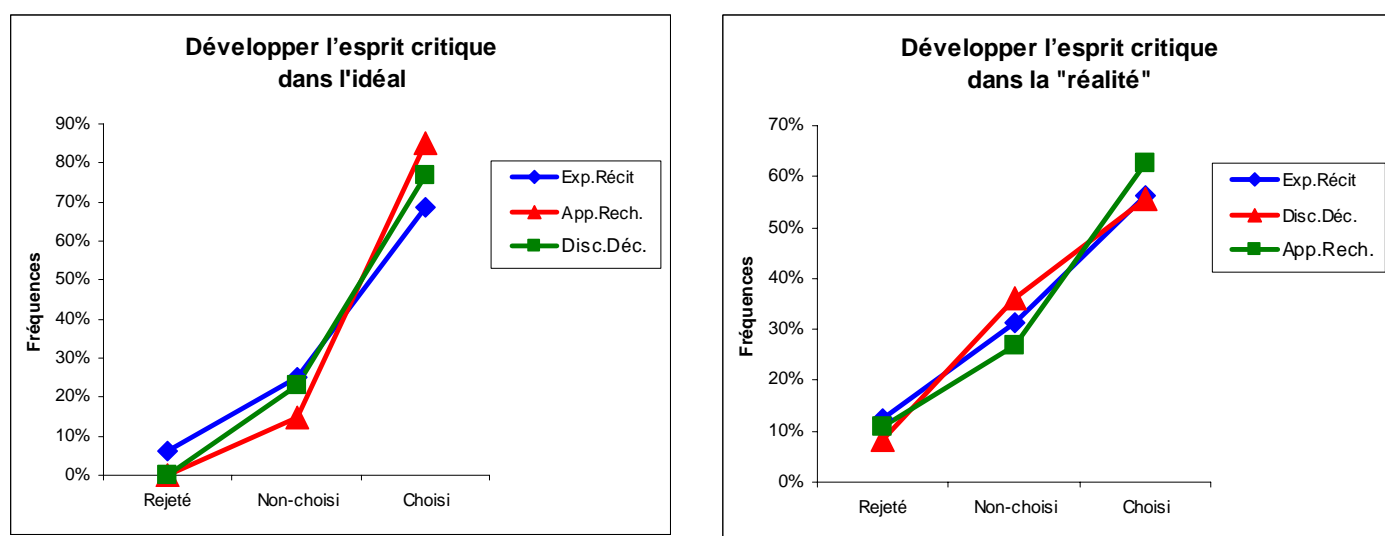


On constate que la répartition des enseignants sur les deux axes est parfaitement homogène. Aucun enseignant, représenté par un carré de couleur, appartenant à un des trois groupes ne se mélange avec ceux d'un autre groupe. Cette répartition est aussi équilibrée : 48 enseignants optent pour l' « exposé-récit », 56 pour le « discours découverte » et 61 pour l' « apprentissage-recherche ».

Différents profils de distribution des réponses aux questionnaires de caractérisation ont ensuite été établis, en veillant bien entendu à ventiler les résultats en fonction des trois groupes d'enseignants et du niveau de réponse. Pour rappel, les enseignants ont dû opérer un double classement entre les finalités proposées, le premier en fonction d'un contexte « idéal », le second en tenant compte du contexte « réel » de contraintes et de modifications de l'environnement pédagogique.

Les figures qui suivent permettent de poser un certain nombre de constats quant à l'organisation de la représentation des finalités de l'histoire à l'école. On remarque tout d'abord qu'une des finalités semble tout à fait centrale, quelque soit le groupe d'enseignants et le niveau de réponse (niveau idéal ou celui qui tient compte du contexte de contraintes). Cet élément central est le souci de « développer l'esprit critique » (figure 5). Pour le dire en d'autres termes, un cours qui n'aurait pas pour intention affichée de favoriser les démarches de raisonnement critique chez les élèves ne pourrait être reconnu comme un cours d'histoire par la plupart des enseignants interrogés.

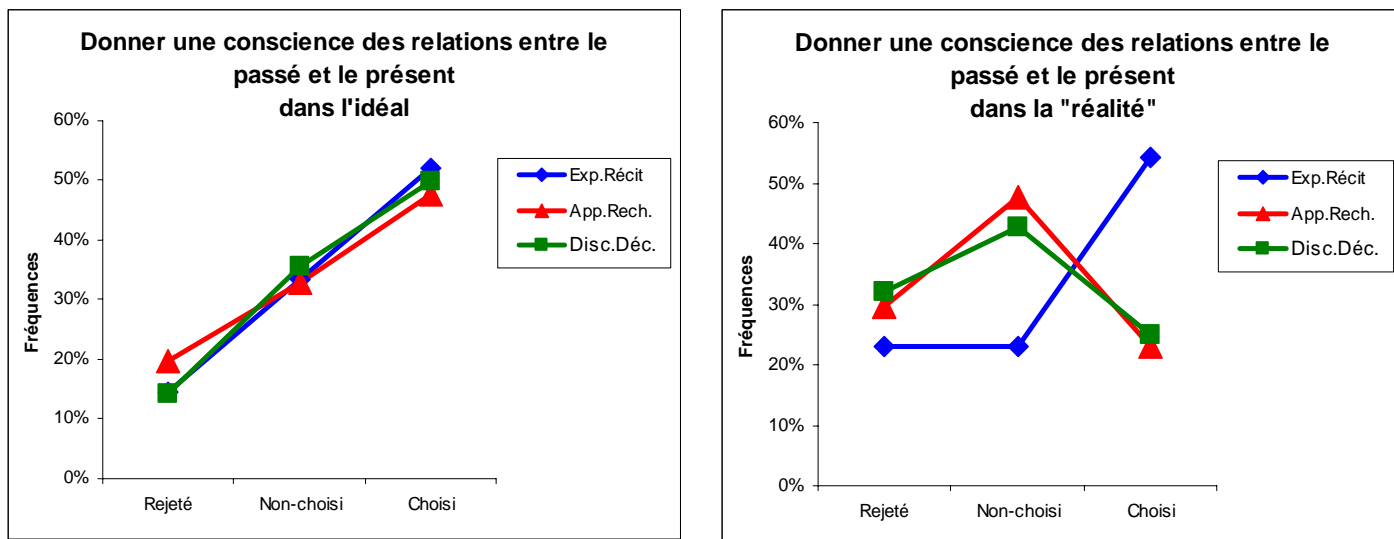
**Figure 5**  
« Développer l'esprit critique »



Un élément qui nous intéresse plus particulièrement dans le cadre de cette communication est l'item « Donner une conscience des relations entre le passé et le présent » (figure 6). On constate que cet élément semble tout à fait central, pour les trois groupes, lorsque ceux-ci se placent à un niveau idéal. Par contre, dès qu'il s'agit de prendre en compte les conditions et le contexte de travail réels, l'élément devient périphérique auprès des deux groupes partisans des méthodes actives. Sa centralité se renforce au contraire auprès des « exposé-récit ». On peut y voir là, la difficulté des « discours-découverte » et des « apprentissage-recherche » à mettre leur idéal en pratique dans le cadre actuel de la forme scolaire.

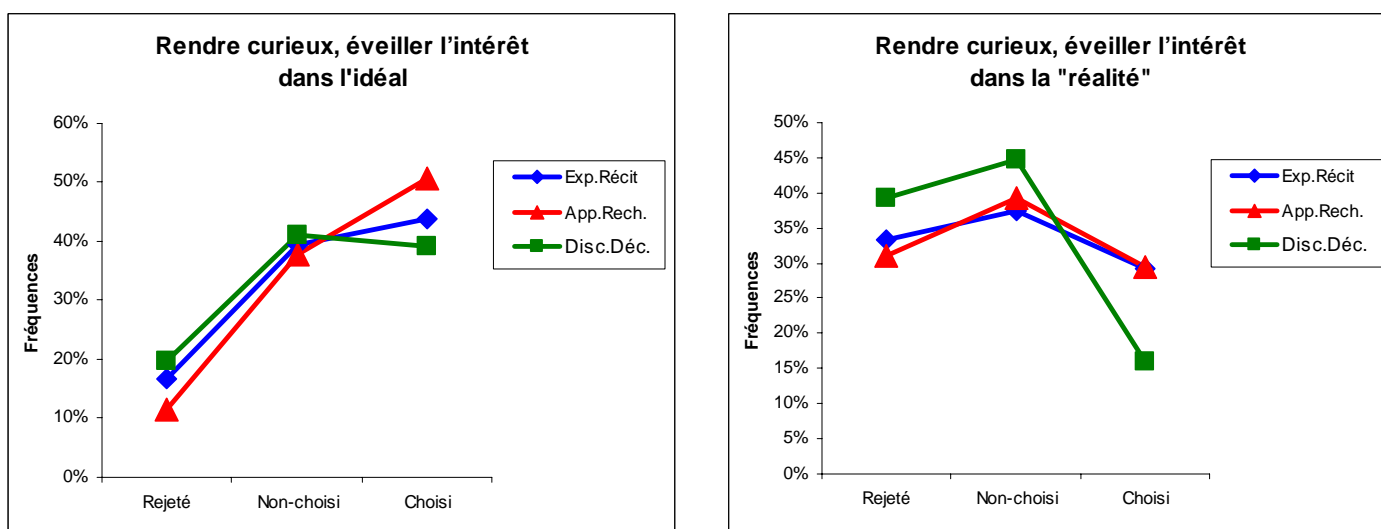
Figure 6

« Donner une conscience des relations entre le passé et le présent »



On constate ensuite (figure 7), que « Rendre curieux, éveiller l'intérêt » des élèves est un élément également central pour les trois groupes d'enseignants, pour autant qu'on se place au niveau idéal ; au niveau de la « réalité », cet élément devient secondaire pour les « exposé-récit » et les « apprentissage-recherche » et pratiquement rejeté par les « discours-découverte ». On mesure mieux encore dans ce cas de figure l'impact des contraintes exercées par la réforme scolaire et les transformations de l'environnement pédagogiques et didactiques sur les représentations des enseignants.

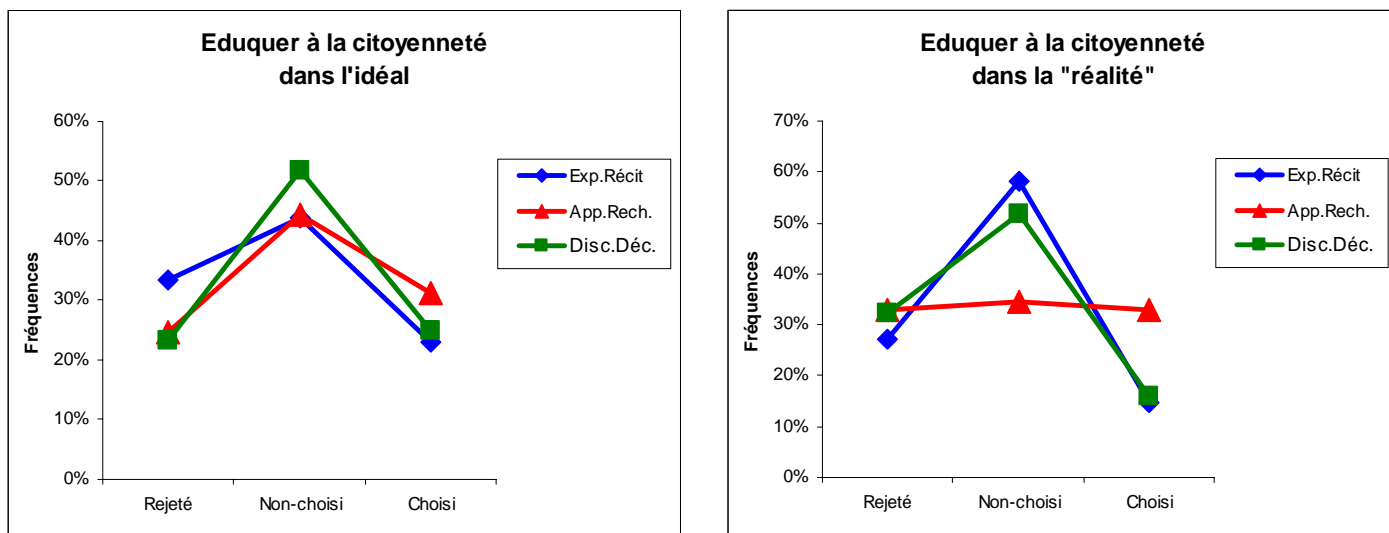
Figure 7 : « Rendre curieux, éveiller l'intérêt »



Parmi les éléments périphériques, c'est-à-dire qui font partie de la RS mais qui ne sont pas déterminants pour définir la fonction du cours d'histoire, figure l'éducation à la citoyenneté (figure 7). Cet élément reste relativement stable quel que soit le niveau de réponse donné. Il

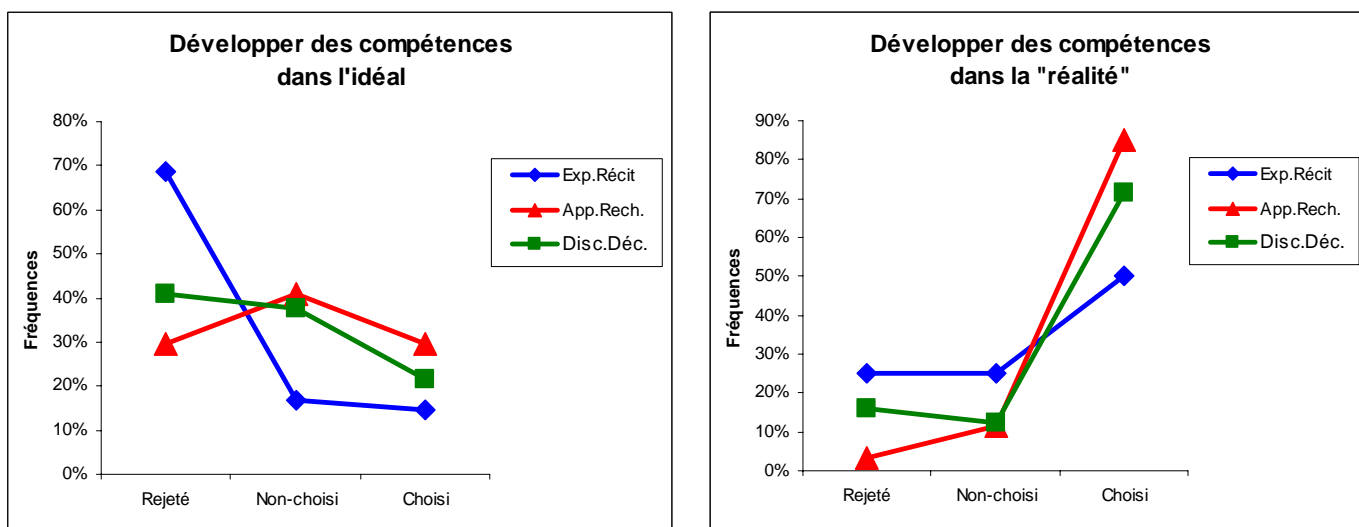
est relativement plus choisi par les « apprentissage-recherche » lorsqu'il s'agit de tenir compte du contexte réel de travail.

**Figure 7 : « Éduquer à la citoyenneté »**



Enfin, deux items méritent une attention particulière étant donné le contexte des réformes actuelles en Communauté française de Belgique et au Grand-Duché de Luxembourg. « Développer des compétences » (figure 8) qui est la finalité hautement proclamée par les programmes d'enseignement constitue un élément *idéalement* secondaire pour les « apprentissage-recherche » et rejeté de la RS pour les deux autres groupes. Par contre, dès qu'il s'agit de prendre en compte le contexte de travail effectif, cet élément, initialement rejeté ou du moins relégué à la périphérie, devient tout à fait central aux trois groupes, y compris pour les « exposé-recherche », groupe en théorie le plus réfractaire aux nouvelles réformes pédagogiques..

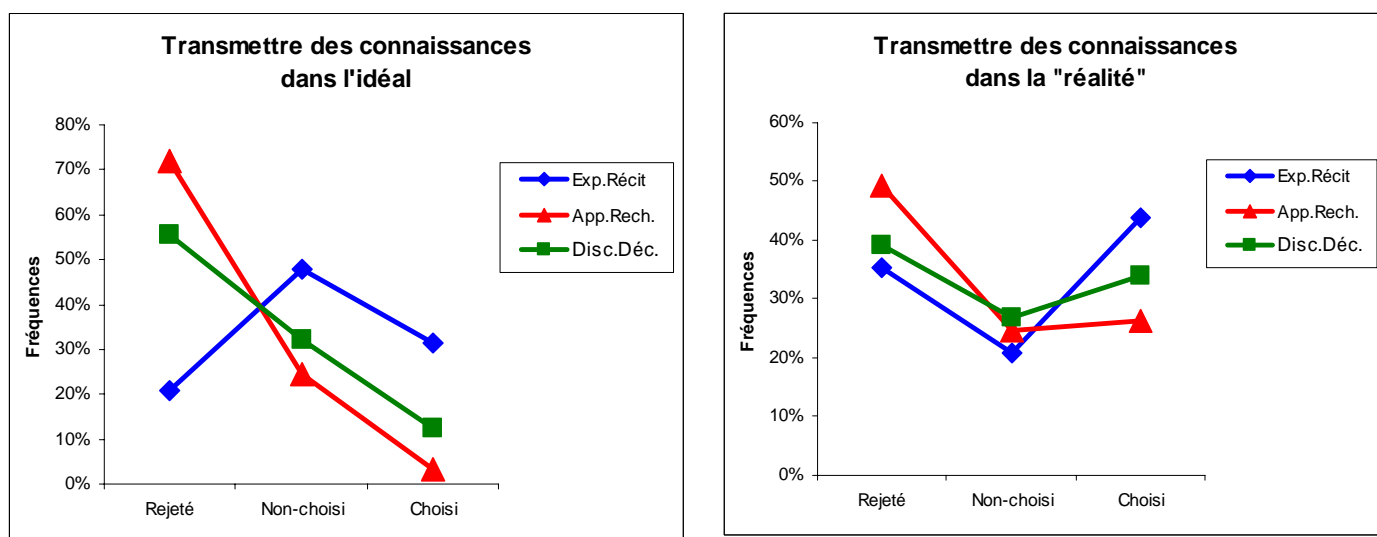
**Figure 8 : « Développer des compétences »**



Les modifications du statut de l'item « Développer des compétences » sont, en quelque sorte, inverses à celles de la finalité « Rendre curieux, éveiller l'intérêt » (figure 7), comme si la curiosité de l'élève, idéalement choisie, faisait les frais de l'instauration d'une pédagogie des « compétences », imposée par le système. Ces considérations nous amène à prendre en compte une dernière finalité, « transmettre des connaissances » (figure 9). Sur un plan idéal, cette finalité est rejetée par les partisans des méthodes actives, ce qui correspond aux prises de position des enseignants déjà évoquées. On note par contre qu'elle ne constitue pas un élément central des « exposé-recherche », ce qui pourrait paraître contre intuitif de prime abord. La distribution des réponses, au niveau de la « réalité », est par contre plus intrigante. Rejeté catégoriquement par tous les « apprentissage-recherche » dans l'idéal, un quart d'entre eux le choisissent cependant, étant donné leur contexte de travail. On obtient un profil relativement similaire pour les « exposé-récit » et les « discours-découverte » et qui correspond à ce que Vergès (2001) nomme un « profil contrasté ». C'est-à-dire qu'il y a autant d'enseignants qui le choisissent que d'enseignants qui le rejettent. Si on devait s'en tenir à ce seul item, rien n'empêcherait de faire l'hypothèse qu'il existe au sein de ces deux groupes, peut-être même au sein du troisième, deux sous-groupes différents. Ou plus simplement qu'il existerait deux groupes d'enseignants différents quant à l'importance à attribuer à la transmission de connaissances étant donné les conditions de travail et quelques que soient les prises de positions didactiques de ces enseignants par ailleurs.

**Figure 9**

« *Transmettre des connaissances* »



## Conclusion

Pour clôturer cette communication, nous esquisserons deux conclusions relatives aux résultats les plus saillants de cette étude.

La première fait écho au thème du colloque. Dans notre étude, l'histoire, ancrée dans les représentations sociales de ceux qui l'enseignent, a, en somme, pour visée fondamentale le développement de l'esprit critique, la prise de conscience des relations passé/présent et la stimulation de la curiosité intellectuelle des élèves. Au regard de la théorie du « Noyau central », les enseignants interrogés ne pourraient reconnaître leur discipline dans un cours ou un discours qui contredirait l'une de ces trois composantes. Aider les élèves à comprendre les enjeux du monde contemporain, leur donner une conscience des relations entre ces enjeux et l'histoire, forme donc un élément central des représentations des enseignants, toute adhésion à l'un ou l'autre modèle didactique confondue. Ces résultats font d'ailleurs écho à ceux mis en évidence dans une vaste enquête réalisée par le Ministère de l'Éducation en France auprès de 1113 professeurs d'histoire-géographie (MEN – DEPP, 2007). Soixante-dix pour cent d'entre eux, interrogés sur la finalité de leur discipline, choisissent « la compréhension du monde » comme première finalité (cfr. figure 15 en annexe).

Peut-être n'y a-t-il-là que simple affaire de rhétorique ? L'école s'accommoderait facilement, dans ses discours, « de préparer les jeunes au monde contemporain », sans réellement s'en donner les moyens (Perrenoud, 2008, p. 7). Cependant, lorsqu'on déplace le regard sur nos données du niveau idéal vers celui du contexte de travail « réel » (figure 6), un problème se pose. Les enseignants partisans des méthodes actives, sans doute soucieux de tenir compte des nouvelles injonctions pédagogiques de l'Institution scolaire, semblent capituler devant cet idéal d'aider les jeunes à mieux comprendre le monde contemporain. Un constat d'autant plus navrant que les tenants du récit magistral ne semblent pas affectés par ce déplacement d'un niveau à l'autre, que du contraire. Il nous semble donc y avoir une contradiction manifeste entre cette finalité partagée par l'ensemble des enseignants interrogés, valorisée par les référentiels d'histoire et le fait que deux tiers de ces enseignants semblent renoncer à cette finalité dès lors qu'ils choisissent d'adhérer à ces mêmes référentiels. Cette contradiction devient même inquiétante si on estime que les finalités que les enseignants se donnent ne sont pas simple affaire d'accommodements rhétoriques. Plusieurs études dans le monde anglo-saxon montrent, en effet, de manière récurrente, le rôle structurant de celles-ci sur les pratiques pédagogiques (Goodman & Adler, 1985 ; Fickel, 2000 ; Grant, 2003 et plus récemment Pendry, Husbands et Kitson, 2005).

Réconcilier les idéaux des enseignants d'histoire avec les orientations didactiques des nouveaux curriculums, particulièrement pour ceux qui y adhèrent, constitue un défi qui devrait interpeller la didactique à double titre : d'abord la recherche théorique pour mieux comprendre les rapports entre enjeux du monde et apprentissage en histoire, ensuite la recherche d'innovations pour développer des curriculums, concevoir des dispositifs et des outils didactiques qui permettent aux enseignants de les mettre effectivement en oeuvre.

La deuxième conclusion, moins connectée au thème du colloque, concerne, d'une part, la validité des discours didactiques inscrits au cœur des programmes et des manuels scolaires de ces quarante dernières années et, d'autre part, leur positionnement sur les deux dimensions mises en évidence par l'analyse des correspondances : les méthodes et l'ancrage disciplinaire.

D'abord, la prégnance des trois modèles : lorsqu'ils sont invités à prendre position, les enseignants optent de façon cohérente pour des affirmations relevant de tel ou tel modèle. De plus, la répartition équilibrée des répondants entre les trois modèles indique qu'ils se côtoient



sans qu'il y ait prédominance de l'un sur les autres. Ces modèles ne sont donc pas sans exercer une certaine influence sur les enseignants. Longtemps considérés comme une hypothèse, nous y voyons une première confirmation de leur efficacité à rendre compte des différences d'attitude ou d'opinion même si la question des pratiques effectives qui sont associées à ces différences reste entière.

Les dimensions qui organisent ces trois modèles, ensuite : la question des méthodes d'apprentissage constitue le premier axe qui organise les jeux d'opposition et d'alliance entre les trois modèles. Jusque là rien de bien nouveau. Par contre la question du rôle spécifique de la discipline par rapport aux formes d'enseignement et aux contenus d'apprentissage nous paraît être une dimension qui mériterait d'être confirmée par d'autres études avec, éventuellement, d'autres méthodes. Elle rejoint de toute manière l'idée que la nouvelle identité professionnelle dont les enseignants ont à se doter n'aboutit pas à négliger leur discipline de formation et les contenus à enseigner au profit des seules théories et méthodes d'apprentissage, mais, au contraire, va de pair avec une plus grande vigilance à l'égard de la nature des contenus disciplinaires, ce que Develay (1995) nomme une compétence de nature épistémologique.

Mathieu Bouhon

Université Catholique de Louvain  
Haute École Léonard de Vinci : département pédagogique

[mathieu.bouhon@uclouvain.be](mailto:mathieu.bouhon@uclouvain.be)

## BILIOGRAPHIE

- ABRIC J.-C. (2003), *Méthodes d'étude des représentations sociales*, Ramonville Saint-Agne, Erès.
- ABRIC, J.C. (1994), *Pratiques sociales et représentations*, Coll. « Psychologie sociale », Paris, P.U.F.
- BECKERS J. (2008), *Savoirs scolaires et compétences, les difficultés de cadrage d'une réforme en Communauté française de Belgique*, dans F. Audigier & N. Tutiaux-Guillon (Eds.), *Compétences et contenus. Les curriculums en question*, Coll. « Perspectives en éducation & formation », Bruxelles, De Boeck, p. 51-64.
- BOOTH M. (1994), *Cognition in history: A British perspective*, dans *Educational Psychologist, Special Issue: The teaching and learning of history*, Vol. 29 Issue 2, p.61-70.
- Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. (1997).
- DICKINSON A. (2005), *Raising standards in History Education: International Review Of History Education*, vol. 3, Londres, Routledge.
- FÉDÉRATION NATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT MOYEN CATHOLIQUE (1961), *Programme et directive. Histoire*, 2e éd., Lierre.
- FICKEL L. (2000), *Democracy is Messy: Exploring the Personal Theories of a High School Social Studies Teacher*, dans *Theory and Research in Social Education*, 28, p. 359-390.
- FLAMENT C. & ROUQUETTE M.-L. (2003), *Anatomie des idées ordinaires : comment étudier les représentations sociales*, Coll. « Sociétales », Série « Regards psychosociaux », Paris, Armand Colin.
- FLAMENT C. (1994), *Structure, dynamique et transformation des représentations sociales*, dans J.-C. Abric (Eds.), *Pratiques sociales et représentations*, Coll. « Psychologie sociale », Paris, Presses Universitaires de France, p. 37-57.
- GRANT S. (2003), *History Lessons: Teaching, Learning, and Testing in U.S. High School Classrooms*, Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, p. 3-28
- GOODMAN J. & ADLER S. (1985), *Becoming an elementary social studies teacher: a study of perspectives*, dans *Theory and research in social education*, n° 16, p. 203-225.
- JADOULLE J.-L. (à paraître), *Conjuguer apprentissage de l'histoire et compréhension du présent. Quelles modalités ? Quelles implications ?*
- JADOULLE J.-L. et BOUHON M., (Eds.) (2003), *Développer des compétences en classe d'histoire*, Coll. « Apprendre l'histoire ? », n° 3, 2e éd., Louvain-la-Neuve, Unité de didactique de l'histoire de l'Université catholique de Louvain.
- JADOULLE J.-L. (1998), *Vers une didactique « constructiviste » ?* dans J.-L. Jadoulle et P. De Theux, *Enseigner Charlemagne*, Coll. « Apprendre l'histoire ? », n°2, Louvain-la-Neuve, Unité de didactique de l'histoire de l'Université catholique de Louvain, p.73-85.
- LEDUC J., MARCOS-ALAVREZ V. & LE PELLEC J. (1994), *Construire l'histoire*, Coll. « Didactiques », CRDP Midi-Pyrénées, Bertrand-Lacoste.
- LEE P., SLATER J., WALSH P & COLL. (1993), *The aims of school history: the national curriculum and beyond*, Londres, Tufnell press.
- LE PELLEC J. & MARCOS-ALAVREZ V. (1991), *Enseigner l'histoire: un métier qui s'apprend*, Coll. « Ressources. Formation, Enjeux du système éducatif », Hachette-CNED, Paris.
- MARTINEAU R. (1999), *L'histoire à l'école, matière à penser...*, Paris, Montréal, L'Harmattan.
- MEN - DEPP (2007), *Image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire, géographie et éducation civique au collège, Les notes d'information*, n° 07.27, Ministère de l'Éducation National - Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance.
- MINISTÈRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE. DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT MOYEN (1960), *Instructions concernant la réforme de l'enseignement moyen. Histoire*, 3e éd, Bruxelles.
- MOLINER P. (1998), *Dynamique naturelle des représentations sociales*, dans *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, n° 40, p. 62-70.

- MONIOT H. (1993), *Didactique de l'histoire*, Coll. « Perspectives didactiques », Paris, Nathan.
- MOSCOVICI S.(Eds.) (rééd. 2003), *Psychologie sociale*, Coll. « Quadrige. Manuels », Paris, Presses Universitaires de France.
- PAQUAY L. (2007), *A quoi bon un curriculum de qualité s'il ne change pas les pratiques enseignantes ?*, dans M. Behrens et P. Valois, *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain*, Presses de l'Université du Québec, Québec, p. 57-98.
- PENDRY A., HUSBANDS C.& KITSON A. (2005), *Understanding the Knowledge Bases of History Teaching: Subject, Pupils and Professional Practices*, dans R. Ashby et P. Lee (Eds), *Understanding History, Recent Research in History Education: International Review Of History Education*, Londres, Routledge, p. 161-172.
- PERRENOUD P. (2008), préface de F. Audigier & N. Tutiaux-Guillon (Eds.), *Compétences et contenus. Les curriculums en question*, Coll. « Perspectives en éducation & formation », Bruxelles, De Boeck, p. 7.
- PORTAL C. (1987) (Ed.), *The history curriculum for teachers*, Lewes, Falmer.
- ROEGIERS X. (2000), (avec la collaboration de J.-M. De Ketele), *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Coll. « Pédagogies en développement », Bruxelles, De Boeck Université.
- SHEMILT D. (1980), *History 13-16 : Evaluation study*. Edimbourg, Holmes McDougall.
- Tardif M. & Lessard C. (1999), *Le travail enseignant au quotidien : expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Coll. « Perspectives en éducation », Bruxelles, De Boeck.
- VANSLEDRIGHT B. & LIMON M. (2006), *Learning and teaching social studies: a review of cognitive research in history and geography*, dans P. Alexander et P. Winnie (Ed.), *Handbook of educational psychology*, London, Erlbaum, p. 545-570.
- VANSLEDRIGHT B. (1998), *Historical study, the heritage curriculum, and educational research*, dans *Issues in Education*, Volume 4, Issue 2, p. 243-249.
- VERGÈS P. (2001), *L'analyse des représentations sociales par questionnaires*, dans *Revue française de sociologie*, n° 42-3, p. 537-561.
- WILSON S.M. (2001), *Research on history teaching*, dans V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching*, 4e éd., Washington, American Educational Research, p. 527-544.

## ANNEXES

Figure 10

## Théorie du Noyau Central (NC)

- Toute RS est organisée autour de quelques éléments stables (noyau) qui expriment les valeurs centrales associées à l'objet de RS (Abric, 2002)

RS d'un objet

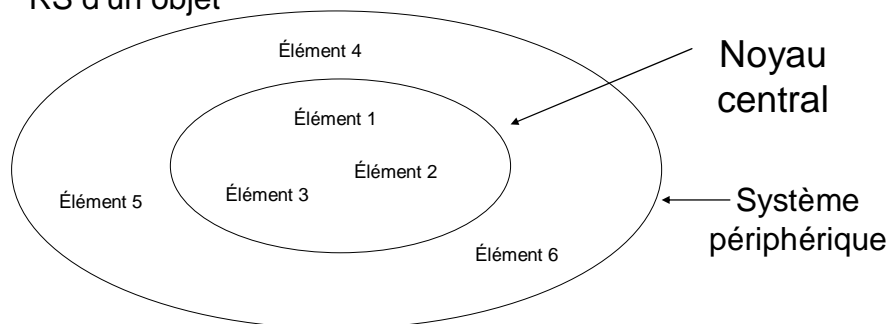


Figure 11

« Prises de position » et « Représentations »  
Deux composantes de la pensée sociale

(Moscovici, 1976; Flament et Rouquette, 2003)

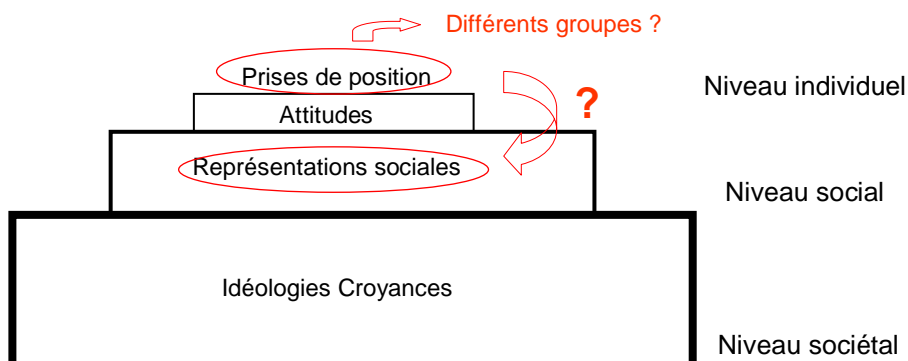


Figure 12

## RS et contexte de contraintes fortes

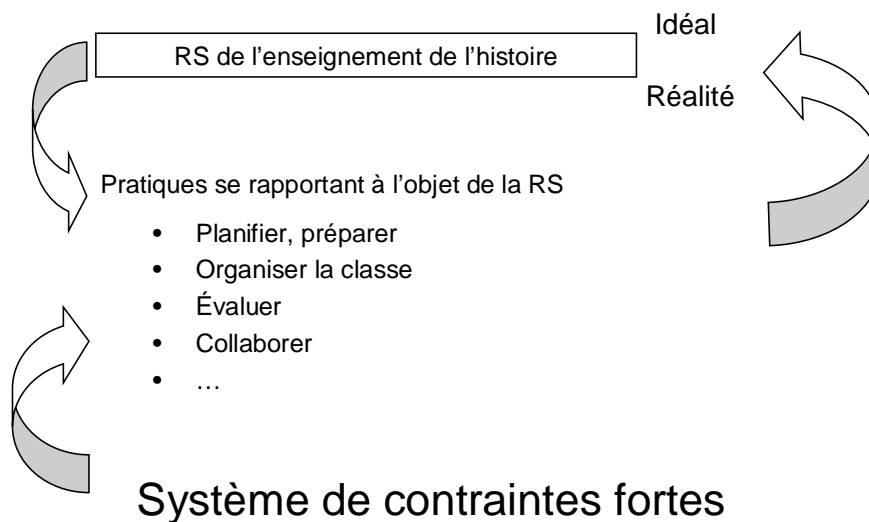
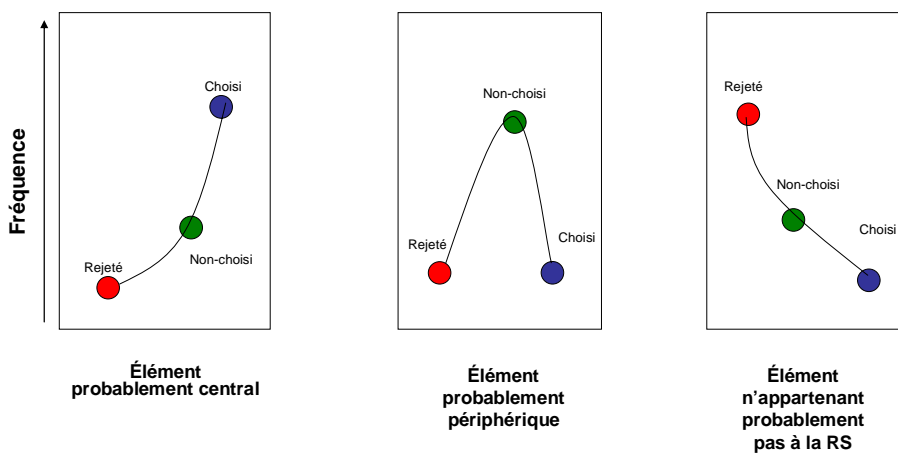


Figure 13

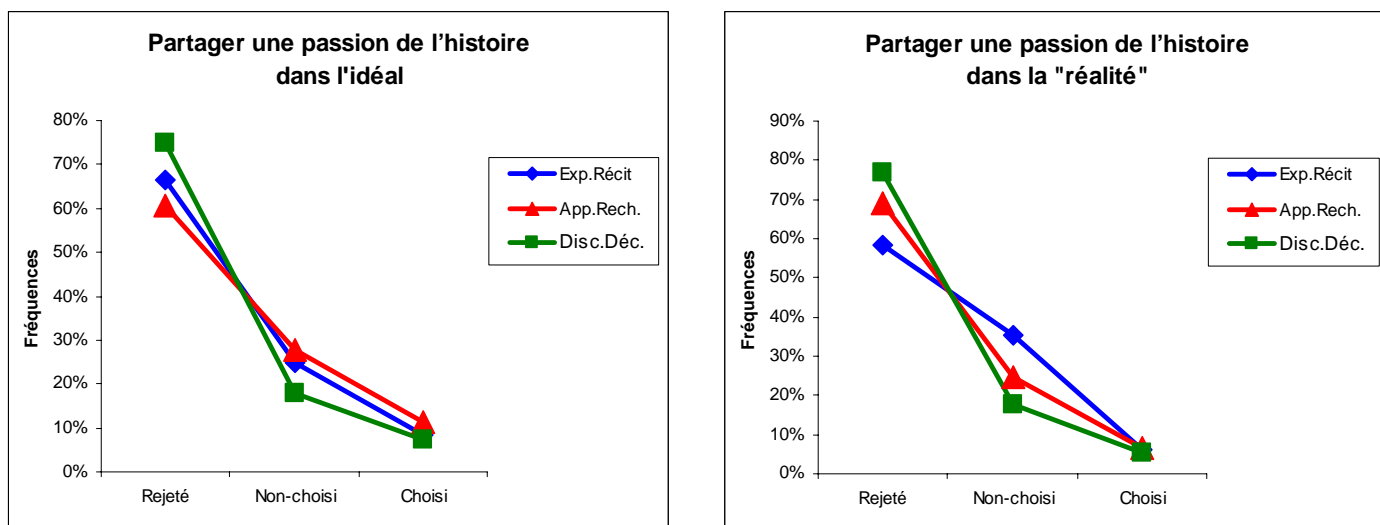
## Questionnaire de caractérisation

### Trois profils de distribution

(Vergès, 2001)



**Figure 14**  
**« Partager une passion de l'histoire »**



**Figure 15**

**Les finalités attribuées par les enseignants d'histoire-géographie français à leur discipline d'enseignement**

Vous assignez à votre métier d'enseignant d'histoire-géographie la mission de :	1	2	3	Classé	Non classé
	%	%	%	%	%
Apprendre aux élèves à devenir autonomes dans leurs apprentissages	3,8	8,0	10,7	22,5	77,5
Donner aux élèves les moyens de comprendre le monde, de s'y situer et d'agir	69,5	17,3	6,5	93,2	6,8
Éveiller les élèves à la curiosité	7,9	20,9	16,6	45,5	54,5
Faire acquérir aux élèves des compétences utiles à la poursuite d'études et à la passation des examens	2,2	10	13,1	25,2	74,8
Faire acquérir un savoir historique et géographique	6,2	14,9	18,5	39,6	60,4
Former des citoyens responsables	9,0	25,2	24,3	58,5	41,5
Former les élèves aux méthodes de travail de vos disciplines	1,1	2,3	5,5	8,9	91,1
Guider les élèves dans leurs choix d'orientation	-	0,2	2,0	2,2	97,8
Poursuivre l'apprentissage des élèves à la vie collective	0,1	0,8	2,2	3,1	96,9

Source : Ministère de l'Éducation Nationale - Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance.