

Les savoirs culturels des élèves, grands perdants de l' « approche par compétences » dans l'enseignement de l'histoire ? Étude transversale (2002-2009)

Xavier Stevens – stevensxavier@yahoo.fr

Université de Liège, Service de didactique de l'histoire

Jean-Louis Jadoulle – jljadoulle@uliege.be

Université de Liège, Unité de recherche en didactique des disciplines et formation des enseignants,
Service de didactique de l'histoire

Pour citer cet article : Stevens, X., & Jadoulle, J-L. (2018). Les savoirs culturels des élèves, grands perdants de l' « approche par compétences » dans l'enseignement de l'histoire ? Etude transversale (2002-2009). *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 4(2), 77-93.

Résumé

L'étude transversale qui a été réalisée a permis de comparer les résultats de deux échantillons d'élèves de 6e année secondaire en Belgique francophone, le premier ayant quitté le secondaire avant l'introduction de l'« approche par compétences », le second ayant suivi toute sa scolarité secondaire à l'heure des nouveaux curricula. L'un et l'autre ont été évalués sur leur maîtrise de leurs connaissances culturelles. Les résultats montrent une très forte stabilité des performances des élèves, une faible sensibilité de celles-ci à l'indice socio-économique des établissements qu'ils fréquentent mais un effet lié à la filière d'enseignement et à l'établissement scolaire.

Mots-clés

Enseignement de l'histoire, compétences, culture, temps historique

Summary

This transversal study allowed to compare the results of two pupils' samples of 6th secondary year in french-speaking Belgium. The pupils of the first sample left the secondary school before the introduction of the « approach by competencies » ; the second sample had followed all its secondary schooling at the time of the new approach. Both were evaluated on their control of their cultural knowledge. The results show a very strong stability of the performances of the pupils, the low sensibility of these according to the socioeconomic indication of the establishment which they frequent but an effect bound to the sector of education and to the school.

Key-words

History teaching, competencies, culture, historical temporality

1. Contexte problématique

Depuis le début des années 1970, l'enseignement de l'histoire en Communauté française de Belgique s'est organisé autour d'une dyade : faire apprendre des savoirs et des savoir-faire. Enseignés en étroite interaction dans le cadre de ce que nous avons appelé le modèle du « discours-découverte » (Jadouille, 1998, 2009 et 2015b) qui ambitionnait de faire apprendre des savoirs à travers l'activation de savoir-faire exercés sur des matériaux documentaires, ces deux objets d'apprentissage soutenaient une double finalité : *informer* les élèves sur le passé des sociétés humaines et les *former* à la maîtrise de démarches intellectuelles disciplinaires et transversales. Ces finalités culturelles et intellectuelles s'adossaient ainsi l'une à l'autre, en générant toutefois, chez un certain nombre d'enseignants, l'impression d'une forme de tension voire de concurrence entre ces deux impératifs.

Le vote, en 1999, du référentiel des *Compétences terminales et savoirs requis en histoire* puis l'introduction, à partir de 2001, des programmes qui déclinent la nouvelle « approche par compétences » ont-ils modifié cet apparent équilibre entre les finalités culturelles et intellectuelles ? C'est en tout cas la perception de la majorité des enseignants d'histoire œuvrant dans les écoles affiliées à la Fédération de l'Enseignement secondaire catholique (FESeC). Interrogés en avril 2001, soit quelques mois avant l'entrée en application du nouveau programme, ils étaient 58 % à craindre que le projet de faire apprendre des compétences n'amène une « réduction des connaissances » des élèves (Jadouille, Letor, De Ketele, Vandenberghe & Estevan, 2002)¹.

Tableau 1. « Le nouveau programme devrait réduire les connaissances des élèves ». Sondage réalisé en avril 2001 pour la FESeC. N = 12 697. Taux de réponse: 16,7 % en général (n = 2120) et 19,1 % pour les enseignants d'histoire (n = 398) (J.-L. Jadouille, C. Letor, J.-M. De Ketele, V. Vandenberghe & F. Estevan, 2002)

	Pas du tout d'accord	Quelques réserves	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Sans réponse	Total
Histoire	13,83 %	23,94 %	30,32 %	27,66 %	4,26 %	100 %
Français	31,97 %	29,92 %	17,01 %	12,09 %	9,02 %	100 %
Sciences	19,58 %	18,63 %	13,68 %	13,68 %	34,43 %	100 %
Mathématiques	31,40 %	30,20 %	19,80 %	15,53 %	3,07 %	100 %
Étude du milieu ²	25,24 %	27,62 %	19,05 %	21,43 %	6,67 %	100 %

Les raisons de cette perception ne sont pas établies. Peut-être se nourrissait-elle de l'accent qui avait été mis sur les compétences en matière certificative : si les savoirs et les savoir-faire demeuraient matières à évaluation, sur le plan certificatif, les compétences primaient. Par ailleurs, en présentant les connaissances comme des ressources à enseigner en vue de l'exercice des compétences, la nouvelle approche induisait sans doute une conception instrumentale des savoirs qui a pu nourrir cette crainte que les connaissances ne fassent les frais des compétences. Pourtant, sur le plan des finalités, tant le référentiel que les

¹ Ils étaient encore 30 % à partager cette perception, en 2008.

² En Communauté française de Belgique, dans le réseau catholique, au premier degré du secondaire, les cours d'histoire et de géographie sont intégrés dans un cours dit d' « étude du milieu ».

programmes continuaient à mettre l'accent, conjointement, tant sur les finalités culturelles que sur les finalités intellectuelles³.

Cette crainte que les connaissances historiques des élèves ne fassent les frais des compétences a nourri le projet d'évaluer, parallèlement à l'implantation de l'« approche par compétences », l'évolution de la culture historique des élèves.

2. Cadre théorique

La question de la transmission culturelle est au cœur du processus d'enseignement-apprentissage qui est la raison même de l'École (Forquin, 1989). La mission première de celle-ci est, en effet, d'incorporer la nouvelle génération à un « héritage culturel », par le biais d'une culture scolaire qui sélectionne dans la « culture » les éléments significatifs, les transpose et les recompose. L'enseignement de l'histoire joue, à cet égard, un rôle essentiel (Martineau, 2010).

L'acuité de cette mission explique peut-être la crainte d'une déperdition des savoirs culturels. Celle-ci n'est pas récente. Dans la revue de la littérature qu'il a consacrée aux recherches empiriques en didactique de l'histoire, Laville (2001) rappelait déjà que, dès les années 1980, une inquiétude s'était faite de plus en plus prégnante : « celle que les élèves sortent de leur cours d'histoire sans rien savoir » (Laville, 2001, p. 72). En 2002, faisant état du regret de beaucoup face à « un certain recul de la transmission des savoirs », Heimberg (2002, p. 81) insistait sur le fait qu'il serait nécessaire de fonder empiriquement cette crainte.

Sur le plan théorique, la tension perçue par les enseignants entre le prescrit décrétoal auquel les programmes d'histoire doivent satisfaire (faire apprendre des compétences) et la fonction patrimoniale ou culturelle de l'enseignement de l'histoire qui demeure inscrite dans ce même prescrit renvoie à deux conceptions différentes de ce qu'est la « culture ».

Au carrefour de nombreuses sciences humaines (histoire, anthropologie, sociologie, psychologie...), le terme « culture » compte, à coup sûr, parmi les plus polysémiques. De nombreux auteurs, dont Kroeber et Kluckhohn (1963), Williams (1976), D'Andrade (1996) ainsi que Gallego et Cole (2002), ont mis en lumière l'incroyable diversité des définitions qui en sont données.

Dans leur méta-analyse, Côté et Duquette (2009) mettent en évidence la coexistence de quatre conceptions différentes de la « culture », dont deux sont agissantes dans le débat actuel entre deux approches de l'enseignement de l'histoire, souvent perçues comme concurrentes : l'approche culturelle et l'approche par compétences. Dans la première conception, la « culture » est définie comme un ensemble de productions significatives, accumulées par les générations passées et qu'il convient de transmettre pour permettre à l'élève de se situer, comme l'héritier d'un patrimoine. Dans cette perspective, la « culture » forme « un patrimoine de connaissances et de compétences, d'institutions, de valeurs et de symboles constitué au fil des générations et caractéristique d'une communauté humaine particulièrement définie de manière plus ou moins large et plus ou moins exclusive » (Forquin, 1989, p. 10). Pour s'y insérer, le jeune doit s'approprier ses codes et ses références. Ceux-ci lui permettront de prendre la mesure de l'héritage qui, comme le développe

³ Cf. notamment: *Compétences terminales et savoirs requis en histoire. Humanités générales et technologiques*. Bruxelles : Ministère de l'Éducation de la Communauté française, 1999, p. 7.

notamment Arendt (1961), lui préexiste et auquel il doit pouvoir accéder pour partager le monde qu'il lui revient d'intégrer puis, le cas échéant, de transformer. Cette conception de la culture est dite « patrimoniale ». Elle se distingue de la conception « instrumentaliste » de la « culture ». Dans cette deuxième perspective, la « culture » est vue comme la capacité à agir dans le monde. Pour « être un homme cultivé », il ne suffit pas d'accumuler des ressources: il faut être capable de s'en servir pour donner sens au monde et à son action. La « culture » est donc définie, dans cette seconde conception, comme une *tool-kits*, selon l'expression de Bruner (1990 et 1996).

Pour plusieurs auteurs⁴, ces deux conceptions de la « culture », patrimoniale et instrumentaliste, paraissent peu compatibles. Ils confirment ainsi, sur le plan théorique, la crainte que le projet de faire apprendre des compétences, reflet d'une conception de type instrumentaliste, ne se fasse au détriment des « connaissances culturelles » des élèves, une préoccupation qui renvoie davantage à une conception patrimoniale.

3. Questions et dispositif de recherche

L'objectif de ce dispositif de recherche était d'apprécier dans quelle mesure la crainte d'une contraction des savoirs culturels des élèves était fondée. Plus précisément, il s'agissait de répondre à trois questions de recherche :

- qu'en est-il de la maîtrise des « acquis culturels » des élèves au sortir du secondaire ?
- ces « acquis culturels » sont-ils dépendants du profil, notamment, socio-économique des écoles et des filières d'enseignement que fréquentent les élèves ?
- ces « acquis culturels » ont-ils évolué durant les premières années de mise en œuvre supposée de l'« approche par compétences » ?

En avril 2002, deux cohortes d'élèves sortant de 6^e année dans les filières de transition (générale ou technique) et réparties dans 76 établissements et 82 classes du réseau d'enseignement catholique se sont vues administrer, pour moitié d'entre eux (n = 673) un premier questionnaire (désigné dans cet article par l'abréviation QCM), pour l'autre moitié (n = 607) un second questionnaire (désigné par l'abréviation ICONO). Ces élèves de 6^e année comptaient parmi les derniers à avoir suivi toute leur scolarité secondaire à l'heure de programmes qui ne prévoyaient pas l'enseignement-apprentissage de compétences. Ils ont été choisis sur la base de l'intérêt et de la disponibilité de leur professeur d'histoire (n = 72) à participer à la recherche : il s'agit donc d'un échantillon de convenance. Quand les enseignants disposaient de plusieurs classes, celles qui ont été choisies ont été tirées au sort par le chercheur.

En avril-mai 2009, deux nouvelles cohortes d'élèves de 6^e année (n = 637 et 723) ont été rassemblées. Elles ont été composées en sollicitant les enseignants d'histoire travaillant dans les mêmes établissements que ceux qui avaient participé à la recherche en 2002. Un enseignant sur deux (49 %), parmi ceux ayant collaboré en 2002, a accepté de prêter à nouveau son concours; dans 13 % des cas, aucun enseignant de l'école n'a souhaité poursuivre la collaboration entamée en 2002. D'autres écoles, ayant un indice socio-économique très proche et organisant la ou les mêmes filière(s) d'enseignement (transition général ou technique), ont alors été sollicitées pour les remplacer. Au total, 72 enseignants répartis dans 75 écoles ont collaboré à cette deuxième étape. Les classes (n = 82) qui ont été

⁴ Cf. notamment J.-C. Forquin, (1989) ; p. 8, 20 et H.Cote & C. Duquette, (2009), p. 130.

sélectionnées l'ont été au sort, en tout cas quand les enseignants étaient en charge de plus d'une.

Les tableaux figurant ci-dessous (tableau 2) montrent que la répartition des élèves par filière d'enseignement au sein de nos échantillons est très proche de la répartition par filière des élèves du 3^e degré fréquentant les écoles affiliées à la FESeC en 2004-2005 et en 2008-2009.

Tableau 2. Répartition des effectifs par filière d'enseignement (G = général de transition et T = technique de transition) de chacune des cohortes étudiées et répartition par filière des élèves du 3^e degré de l'enseignement organisé par la Fédération de l'enseignement secondaire catholique (FESeC)⁵

QCM 2002			ICONO 2002			FESeC (3 ^e degré) (2004-2005)		
Filière	Effectif	%	Filière	Effectif	%	Filière	Effectif	%
G	573	85	G	483	80	G	26540	84
T	100	15	T	123	20	T	4900	16

QCM 2009			ICONO 2009			FESeC (3 ^e degré) (2008-2009)		
Filière	Effectif	%	Filière	Effectif	%	Filière	Effectif	%
G	554	88	G	617	85	G	27950	85
T	75	12	T	106	15	T	4939	15

Comme l'indique le tableau 3, la comparaison entre la moyenne de l'indice socio-économique (ISE) des écoles sélectionnées et la moyenne de ce même indice pour l'ensemble des implantations accueillant des élèves du 3^e degré, dans les établissements affiliés à la FESeC, atteste de différences de moyenne non-significatives, et ce tant en 2002⁴ qu'en 2009. Le profil socio-économique des implantations auxquelles appartenaient les élèves, en 2002 et 2009, peut donc être considéré comme comparable au profil socio-économique de l'ensemble des implantations qui accueillent des élèves du 3^e degré, dans le réseau catholique.

Tableau 3. Différences de moyenne de l'ISE fictif entre la population de référence et les échantillons en 2002 et 2009. Test t significatif si $p < 0,01$. Test de normalité de Kolmogorov-Smirnov non significatif : les distributions sont normales

Recueil de données de 2002		
Moyenne de l'ISE en 2004-2005 dans l'ensemble des implantations de la FESeC accueillant des élèves du 3 ^e degré	Moyenne de l'ISE en 2004-2005 des implantations auxquelles appartiennent des élèves dans l'échantillon de 2002	p valeur
21,18459	26,40373	0,327599
Recueil de données de 2009		
Moyenne de l'ISE en 2008-2009 dans l'ensemble des implantations de la FESeC accueillant des élèves du 3 ^e degré	Moyenne de l'ISE en 2008-2009 des implantations auxquelles appartiennent des élèves dans l'échantillon de 2009	
28,98703	39,19077	0,111990

⁵ Les données nous ont été communiquées par l'ETNIC. Nous remercions Mme la Ministre J. Milquet de nous avoir autorisés à en disposer. Malheureusement, les chiffres pour l'année scolaire 2001-2002 n'étant pas disponibles, nous avons comparé les effectifs par filière dans notre échantillon de 2002 avec les effectifs disponibles à propos de l'année la plus proche, *i.e.* 2004-2005.

Chaque classe a reçu un des deux questionnaires préparés à leur intention: le premier (QCM) comportait des questions à choix multiples ou à appariement; le second (ICONO) des questions à choix multiples avec traitement de supports iconographiques. Tous deux étaient censés apprécier la maîtrise des « acquis culturels » des élèves. Ils ont été fabriqués, dans une démarche collaborative, par le chercheur senior, alors également enseignant d'histoire dans le secondaire, et une équipe de professeurs. La « culture » dont ces questionnaires apprécient la mesure est donc la culture scolaire qui leur apparaissait, à eux, comme légitimement attendue des élèves, en 2002, et ce, en tenant compte des contenus prescrits dans le programme en vigueur depuis 2001. Il faut donc souligner le caractère arbitraire des « acquis culturels » dont la maîtrise a été évaluée dans le cadre de cette recherche. En outre, ces choix n'ont pas fait l'objet d'une validation externe au groupe des enseignants qui les ont opérés.

Cette « culture scolaire légitime » croise une série d'objets culturels et une série de tâches. Les objets culturels dont les élèves sont censés avoir la maîtrise sont les suivants : des repères chronologiques, des repères géographiques, des événements ou des phénomènes historiques, des lieux, des acteurs individuels et/ou collectifs, des productions culturelles, des notions-clés, des expressions et symboles à caractère « historique », des types de traces. Pour faire la preuve de leur maîtrise, les élèves devaient se montrer capables de réaliser, sur ces objets, un certain nombre de tâches: être capables de les identifier (9 items dans le QCM, 31 items dans le questionnaire ICONO), les situer dans le temps (41 items dans le QCM, 10 items dans le questionnaire ICONO), les associer ou dessiner des réseaux de signification (16 items dans le QCM)⁶. Dans cette perspective, « être cultivé » supposait donc la maîtrise de « savoir que » mais aussi la capacité à « savoir mobiliser » des connaissances. Les instruments de recueil de données ont donc été conçus à la fois dans une conception patrimoniale et une conception instrumentale des savoirs culturels ; ils constituent une tentative de dépasser l'alternative, jugée par d'aucuns comme indépassable.

Pour le calcul des scores des élèves, un certain degré de tolérance a été appliqué pour les questions de datation (situer dans un siècle ou une décennie). Les réponses correctes se sont vues attribuer 1 point et les réponses proches (le siècle ou la décennie qui précède ou qui suit directement la bonne réponse) ont été créditées de 0,5 point (figure 1).

Figure 1. Exemples de questions pour lesquelles un crédit partiel a été accordé. Dans le cas de Périclès, les élèves qui cochaient le 5e s. avt JC se voyaient attribuer 1 point; quant à ceux ayant sélectionné le 6e ou le 4e s. avt JC, ils ont obtenu 0,5 point. De même pour l'URSS : 1920-1929 valait 1 point et 1910-1919 et 1930-1939, 0,5 point

1. Situe dans le temps les événements ou les personnages historiques suivants. Coche en face de chaque événement ou de chaque personnage la période qui convient.

	9s. avt JC	8s. avt JC	7s. avt JC	6s. avt JC	5s. avt JC	4s. avt JC	3s. avt JC	2s. avt JC	1s avt JC	1s ap. JC	2s ap. JC	3s ap. JC	4s ap. JC	5s ap. JC
Périclès et la démocratie athénienne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1870	1880	1890	1900	1910	1920	1930	1940	1950	1960	1970	1980	1990	2000
La naissance de l'URSS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1879	1889	1899	1909	1919	1929	1939	1949	1959	1969	1979	1989	1999	2009

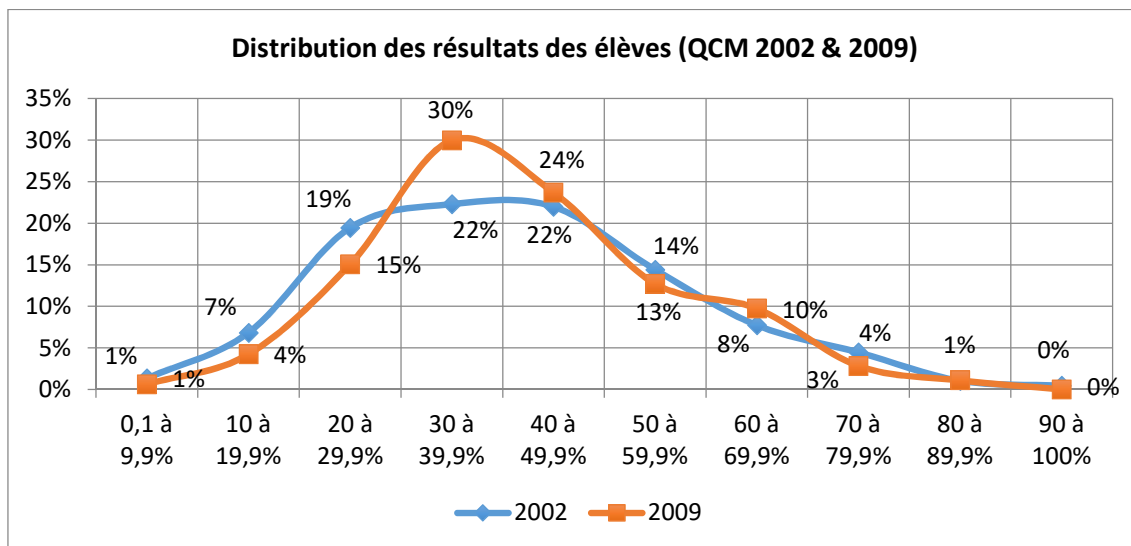
⁶ Pour le QCM, les réponses parmi lesquelles les élèves devaient choisir étaient au nombre de 14 pour la tâche « situer dans le temps », 8 pour la tâche « identifier une expression », 4 pour la tâche « associer ».

4. Résultats

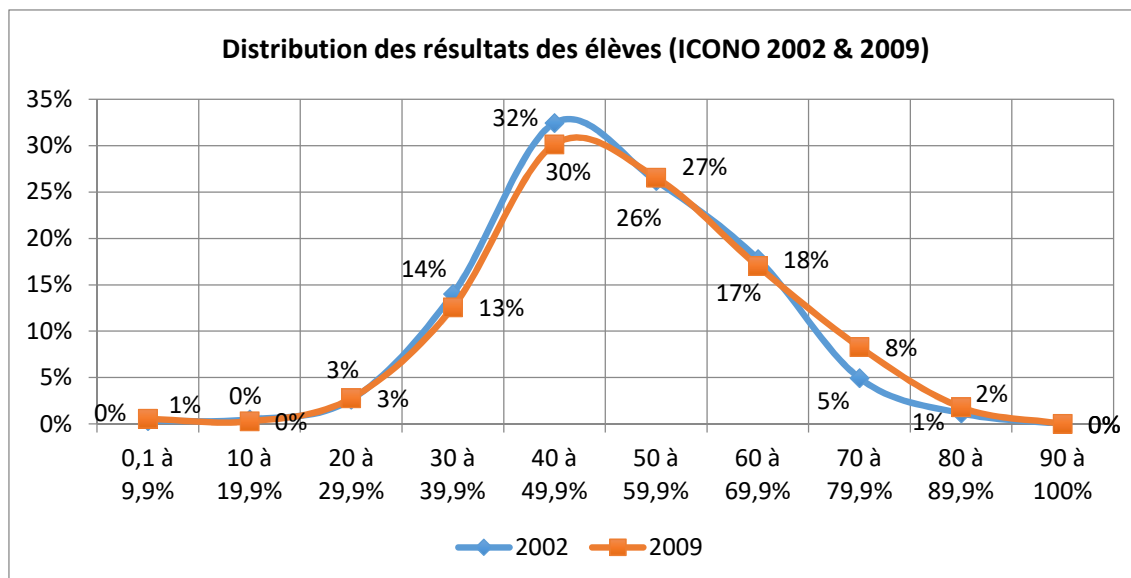
L'évolution des résultats des élèves entre 2002 et 2009, pour l'ensemble des questions de chacun des deux questionnaires, dénote une grande stabilité, ce qui tend à montrer que l'implémentation des compétences dans les *curricula* d'histoire n'est pas allée de pair avec une déperdition en termes de « savoirs culturels ». En effet, la moyenne des résultats est passée de 41 à 42 % pour le questionnaire QCM et de 51 à 52 % pour le questionnaire ICONO, et ce, sans différence significative ($p = 0,5915$ pour le questionnaire QCM; $p = 0,0695$ pour le questionnaire ICONO)⁷.

De plus, la distribution des résultats en 2002 et en 2009, pour les deux questionnaires, est assez proche comme le montrent les courbes des graphiques ci-dessous (figure 2), lesquelles se chevauchent presque. Le calcul des écarts-types confirme ce constat: entre 2002 et 2009, il passe de 17 à 15 pour le questionnaire QCM et de 12 à 13 pour le questionnaire ICONO.

Figure 2. Distribution des résultats des élèves aux questionnaires QCM et ICONO en 2002 et 2009. En abscisse : les résultats obtenus par intervalles de 10 %. En ordonnée : le pourcentage d'élèves dans chaque intervalle (QCM 2002 : $n = 673$; QCM 2009 : $n = 637$; ICONO 2002 : $n = 607$; ICONO 2009 : $n = 723$)



⁷ Le seuil de significativité classiquement retenu ici est de $p < 0,01$, c'est-à-dire que pour qu'un résultat soit significatif, on tolère qu'il y ait au maximum moins d'1 % de chance que le résultat soit dû au hasard.



Ces graphiques (figure 2) permettent encore d'observer que le taux de réussite est lui aussi stable : en 2002, 28 % des élèves ont obtenu un score de plus de 50 % au questionnaire QCM, contre 26 % en 2009. Pour le questionnaire ICONO, le taux de réussite passe de 50 % en 2002 à 54 % en 2009. Le calcul des coefficients alpha de Cronbach indique que les questionnaires avaient une bonne cohérence interne ou fidélité⁸.

En ce qui concerne les moyennes des résultats des élèves en fonction des **types d'objets culturels** (tableau 4), celles-ci varient différemment selon le questionnaire envisagé.

L'échelonnement des moyennes en fonction du type d'objets culturels est très homogène dans le cas du questionnaire QCM puisque les moyennes se situent entre 37 et 42 % (en 2002 et 2009). On notera par contre une grande disparité des moyennes dans le cas du questionnaire ICONO: celles-ci varient entre 39 et 75 % en fonction du type d'objet étudié. Par ailleurs, les deux types d'objets pour lesquels les élèves ont obtenu des scores relativement élevés (les lieux et les symboles à caractère historique) n'ont été testés que sur base d'un petit nombre de questions ; l'alpha de Cronbach calculé pour chacun de ces types d'objets est inférieur au seuil de fidélité⁹.

⁸ $\alpha = 0,87$ pour le questionnaire QCM et $\alpha = 0,83^8$ pour le questionnaire ICONO.

⁹ Fixé à $\alpha > 0,7$

Tableau 4. Résultats aux deux questionnaires en 2002 et 2009 par type d'objets culturels évalués
(N items = nombre de questions portant sur un même type d'objets culturels)

	Questionnaire "QCM"						Questionnaire "ICONO"					
	N items	Résultats 2002 (N = 673)	Résultats 2009 (N = 637)	Comparaison 2002 et 2009			N items	Résultats 2002 (N = 607)	Résultats 2009 (N = 723)	Comparaison 2002 et 2009		
		Moy.	Moy.	Alpha Cronbach norm.	Diff Moy.	Analyse de variance (P=)		Moy.	Moy.	Alpha Cronbach norm.	Diff Moy.	Analyse de variance (P=)
1 - Repères chronologiques	41	42%	42%	0,87	-0,04%	0,9631	23	40%	45%	0,70	5,03%	< 0,0001
2 - Repères géographiques	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3 - Événements et phénomènes historiques	42	42%	41%	0,87	-0,34%	0,7023	-	-	-	-	-	-
4 - Lieux	-	-	-	-	-	-	7	68%	68%	0,41	0,50%	0,6429
5 - Acteurs individuels et/ou collectifs	10	44%	42%	0,62	-2,24%	0,0349	14	55%	53%	0,67	-1,69%	0,1156
6 - Productions culturelles	-	-	-	-	-	-	26	45%	47%	0,76	2,38%	0,0062
7 - Notions-clés	6	37%	42%	0,40	5,76%	< 0,0001	-	-	-	-	-	-
8 - Expressions à caractère "historique"	8	39%	42%	0,46	3,08%	0,0093	-	-	-	-	-	-
9 - Symboles à caractère "historique"	-	-	-	-	-	-	5	75%	72%	0,28	-2,72%	0,0202
10 - Types de traces	-	-	-	-	-	-	10	39%	44%	0,41	5,14%	< 0,0001

Les types d'objets pour lesquels les élèves ont obtenu les meilleurs résultats dans le cas du questionnaire ICONO sont les symboles à caractère historique (75 % en 2002 et 72 % en 2009), les lieux (68 % en 2002 et 2009)¹⁰ et les acteurs individuels et/ou collectifs (55 % à 53 %). Pour les symboles, il s'agissait, par exemple, de reconnaître le drapeau de l'URSS, une personne de religion juive ou encore d'identifier ce que représente l'agneau dans le *Triptyque de l'Agneau mystique*. En ce qui concerne les lieux, les élèves ont dû identifier, d'après une photographie, le nom de lieux historiques célèbres comme le Colisée, la Kaaba ou encore la cathédrale de Tournai. Enfin, pour les acteurs, il s'agissait, sur base d'un portrait, d'une photographie, d'une affiche ou d'une caricature, d'identifier les personnages représentés : Hitler, Mao, Martin Luther...

Les types d'objets culturels pour lesquels les élèves ont été les moins performants sont les types de traces (39 % en 2002 et 44 % en 2009), les repères chronologiques (de 40 % à 45 %) et les productions culturelles (45 % à 47 %). En ce qui concerne les types de traces, la tâche consistait à rattacher à une période de l'histoire ou à un siècle des types de sources historiques, comme, par exemple, un torque celte, une miniature ou encore un coron. Dans le cas des productions culturelles, il s'agissait notamment¹¹ de rattacher des œuvres d'art (peintures, sculptures, œuvres architecturales) à la période ou au siècle qui les a vu naître. Ces questions relatives aux traces et aux productions culturelles permettaient donc, en même temps, d'apprécier la maîtrise de repères chronologiques. Les types d'objets culturels les moins bien maîtrisés le sont donc car les questions les concernant portaient essentiellement sur leur situation dans le temps. C'est donc bien les repères chronologiques que les élèves maîtrisaient le moins. Notons toutefois que les résultats à ces trois types d'objets culturels connaissent une progression significative entre 2002 et 2009 (entre +2,4 % et +5,1 %, $p < 0,01$).

En ce qui concerne le questionnaire QCM, une progression significative des résultats peut être relevée pour les questions portant sur l'identification de notions-clés (+5,8 %, $p < 0,0001$), et pour celles concernant les expressions à caractère historique (+3,1 %, $p = 0,0093$). Les élèves maîtrisent donc mieux en 2009 qu'en 2002, d'une part, les

¹⁰En tenant compte de la réserve que nous avons formulée ci-dessus en note 7.

¹¹Pour la moitié des questions concernant ce type d'objets culturels. Pour l'autre moitié, il s'agissait de reconnaître l'auteur de l'œuvre ou la période artistique concernée (baroque, romantisme, impressionnisme...).

notions-clés enseignées au cours d'histoire que sont par exemple l'Hégire, le parlementarisme ou encore la révolution industrielle, et, d'autre part, les expressions à caractère historique comme la « Longue marche », la « Der des Der » ou le « Jeudi noir ».

Ces résultats sont cependant à prendre avec précaution car les coefficients alpha de Cronbach calculés pour trois des types d'objets culturels envisagés (les acteurs : $\alpha = 0,62$; les notions-clés : $\alpha = 0,40$; les expressions à caractère historiques : $\alpha = 0,46$) sont inférieurs au seuil de fidélité fixé à $\alpha > 0,7$. Il semblerait donc que les questions rattachées à ces types d'objets culturels ne mesureraient pas toutes la même chose, bref que les questionnaires ne permettraient pas d'évaluer réellement la maîtrise de ces objets. Ces résultats au test de l'alpha de Cronbach peuvent s'expliquer aussi par le faible nombre de questions rattachées à chacun de ces types d'objets culturels.

Les moyennes des résultats des élèves en fonction des **types de tâches** (tableau 5) présentent une grande homogénéité (résultats compris entre 39 et 45 %), sauf en ce qui concerne les questions d'identification pour le questionnaire ICONO (54 %). Cette tâche d'identification est donc mieux réussie lorsque les questions s'appuient sur des supports iconographiques¹².

Tableau 5. Résultats aux deux questionnaires en 2002 et 2009 par type de tâches évalués
(N items = nombre de questions portant sur un même type de tâches)

	Questionnaire "QCM"						Questionnaire "ICONO"					
	N items	Résultats 2002 (N = 673)	Résultats 2009 (N = 637)	Comparaison 2002 et 2009			N items	Résultats 2002 (N = 607)	Résultats 2009 (N = 723)	Comparaison 2002 et 2009		
		Moy.	Moy.	Alpha Cronbach norm.	Diff Moy.	Analyse de variance (P=)		Moy.	Moy.	Alpha Cronbach norm.	Diff Moy.	Analyse de variance (P=)
1 - Identifier	8	39%	42%	0.46	3,08%	0,0093	49	54%	54%	0.79	0,32%	0,6677
2 - Situer dans le temps	41	42%	42%	0.87	-0,04%	0,9631	23	40%	45%	0.70	5,03%	< 0,0001

L'analyse des résultats des élèves en fonction des **périodes de l'histoire** (tableau 6) permet de mettre en évidence, pour le questionnaire QCM, une progression des moyennes des résultats, en allant de la période la plus ancienne vers la période la plus récente (31 % pour l'Antiquité jusqu'à 42 % pour l'Époque contemporaine en 2002; 33 % pour l'Antiquité jusqu'à 43 % pour l'Époque contemporaine en 2009). Cela s'explique très probablement par la répartition des matières, opérée dans le programme d'histoire de la FESec, sur les quatre années d'enseignement de l'histoire en secondaire, de la 3^e (15 ans) à la 6^e (18 ans). Cette répartition se fait en effet selon un découpage chronologique : l'Antiquité et le Haut Moyen Âge sont enseignés en 3^e année, le Moyen Âge et le début des Temps Modernes en 4^e, la fin des Temps Modernes et l'Époque contemporaine jusqu'en 1918 en 5^e et la suite de l'Époque contemporaine en 6^e. Il semble donc assez logique que les élèves interrogés en fin de 6^e année maîtrisent mieux les objets culturels attachés à des périodes de l'histoire vues plus récemment durant leur cursus scolaire¹³.

¹² Dans le cas du questionnaire QCM, il s'agissait d'identifier la signification d'expressions à caractère historique (comme la « Longue Marche », le « Jeudi noir », la « Der des Der », etc.).

¹³ Ce constat est cependant à prendre avec précaution, vu le faible nombre de questions rattachées à l'Antiquité, au Moyen Âge et aux Temps modernes.

Tableau 6. Résultats aux deux questionnaires en 2002 et 2009 par période de l'histoire évaluée
(N items = nombre de questions portant sur une même période de l'histoire)

	Questionnaire "QCM"						Questionnaire "ICONO"					
	N items	Résultats 2002 (N = 673)	Résultats 2009 (N = 637)	Comparaison 2002 et 2009			N items	Résultats 2002 (N = 607)	Résultats 2009 (N = 723)	Comparaison 2002 et 2009		
		Moy.	Moy.	Alpha Cronbach norm.	Diff Moy.	Analyse de variance (P=)		Moy.	Moy.	Alpha Cronbach norm.	Diff Moy.	Analyse de variance (P=)
1 - Préhistoire	-	-	-	-	-	-	1	27%	52%	-	24,85%	< 0,0001
2 - Antiquité	8	31%	33%	0,61	2,03%	0,0800	4	69%	71%	0,28	2,15%	0,1071
3 - Moyen Âge	4	35%	34%	0,39	-1,75%	0,2001	15	37%	38%	0,58	1,34%	0,1551
4 - Temps Modernes	7	50%	52%	0,53	2,15%	0,0629	17	42%	45%	0,64	2,87%	0,0013
5 - Époque contemporaine	31	42%	43%	0,83	0,39%	0,6844	26	63%	62%	0,72	-0,98%	0,2376

Pour le questionnaire ICONO, une même progression des résultats a été observée, mais uniquement à partir du Moyen Âge jusqu'à l'Époque contemporaine (37 % pour le Moyen Âge jusqu'à 63 % pour l'Époque contemporaine en 2002; 38 % pour le Moyen Âge jusqu'à 62 % pour l'Époque contemporaine en 2009). L'Antiquité fait donc ici figure d'exception, puisque les élèves ont obtenu de bien meilleurs scores par rapport aux questions portant sur les autres périodes de l'histoire¹⁴, et ce, en 2002 comme en 2009 (69 % et 71 %). Deux hypothèses permettraient d'expliquer ces chiffres étonnants. La première est que les professeurs de 3^e année du secondaire s'appuieraient plus, dans leur cours, sur des documents iconographiques. Les élèves auraient donc une plus grande familiarité avec ce type de support. L'autre hypothèse est que les œuvres de l'Antiquité seraient beaucoup plus familières car elles sont beaucoup plus présentes dans nos sociétés que celles d'autres périodes, que ce soit dans la publicité, la BD, les films ou les médias en général.

Enfin, la progression spectaculaire des résultats pour la préhistoire (52 % en 2009 contre 27 % en 2002) s'explique par le fait qu'aucun contenu relatif à cette période ne figurait au programme pour les élèves qui ont été évalués en 2002. Par contre, les élèves évalués en 2009 avaient bénéficié d'un enseignement à propos de la période celtique. La mesure de la maîtrise des élèves, en 2002 et en 2009, ne repose toutefois que sur la base d'un seul item, à savoir l'identification d'un torque celte.

Si on s'intéresse aux moyennes des résultats en fonction des **domaines de l'histoire**, on remarquera que celles-ci varient assez fortement (de 23 à 77 %) (tableau 7). Dans le cas du questionnaire QCM, c'est l'histoire économique qui est la mieux maîtrisée avec des résultats s'élevant à 53 % en 2002 et à 55 % en 2009. L'histoire des philosophies et des religions est, pour sa part, le domaine de l'histoire dans lequel les élèves montrent le moins de performance puisque les résultats observés sont de 28 % en 2002 et de 29 % en 2009¹⁵.

En ce qui concerne le questionnaire ICONO, ce sont les questions portant sur l'histoire politique qui ont été les mieux réussies (65 % en 2002 et 63 % en 2009). L'histoire culturelle, quant à elle, est le domaine le moins maîtrisé par les élèves (47 % en 2002 contre 49 % en 2009).

Remarquons encore que, dans tous les domaines de l'histoire testés à la fois dans les deux questionnaires, les élèves ont été plus performants au questionnaire ICONO, ce qui suggère

¹⁴ Ces résultats sont cependant à relativiser, puisqu'ils portent sur un tout petit nombre de questions (4).

¹⁵ Nous ne commenterons pas les résultats concernant l'histoire sociale et l'histoire des sciences, car ceux-ci ne sont établis que sur une seule question.

l'hypothèse selon laquelle les élèves sont plus performants lorsque l'on teste leurs « acquis culturels » en s'appuyant sur des supports iconographiques.

Pour les deux questionnaires confondus, notons la faible évolution des résultats dans chaque domaine de l'histoire, évolution qui n'est, de plus, pas significative ($p > 0,01$).

Tableau 7. Résultats aux deux questionnaires en 2002 et 2009 par domaine de l'histoire évalué (N items = nombre de questions portant sur un même domaine de l'histoire)

	Questionnaire "QCM"						Questionnaire "ICONO"					
	N items	Résultats 2002 (N = 673)	Résultats 2009 (N = 637)	Comparaison 2002 et 2009			N items	Résultats 2002 (N = 607)	Résultats 2009 (N = 723)	Comparaison 2002 et 2009		
		Moy.	Moy.	Alpha Cronbach norm.	Diff Moy.	Analyse de variance (P=)		Moy.	Moy.	Alpha Cronbach norm.	Diff Moy.	Analyse de variance (P=)
1 - Politique	33	40%	41%	0.83	0,30%	0,7362	17	65%	63%	0.64	-1,88%	0,0401
2 - Géopolitique	9	42%	43%	0.54	1,06%	0,3383	8	53%	49%	0.64	-3,23%	0,0179
3 - Économique	5	53%	55%	0.40	1,65%	0,2257	-	-	-	-	-	-
4 - Social	1	23%	25%	-	1,33%	0,5248	-	-	-	-	-	-
5 - Culturel	-	-	-	-	-	-	29	47%	49%	0.75	1,98%	0,0159
6 - Philosophies et Religions	4	28%	29%	0.38	1,04%	0,4162	7	51%	52%	0.40	1,02%	0,3919
7 - Scientifique	1	77%	64%	-	-13,37%	<0,0001	-	-	-	-	-	-

En ce qui concerne la recherche d'une **relation entre l'indice socio-économique des écoles et les moyennes des résultats des élèves** de ces mêmes écoles, nous n'avons trouvé de corrélation significative que dans un cas sur quatre, le questionnaire ICONO passé en 2002 : dans ce cas, l'indice socio-économique des écoles permet d'expliquer de façon significative ($p = 0,0095$) 20 %¹⁶ des différences observées entre les moyennes des résultats des élèves de chacune de ces écoles (tableau 8). Dans les trois autres cas, les résultats sont non significatifs, ce qui n'est pas sans étonner. Le projet de « mesurer » la « culture » des élèves, et *a fortiori* la « culture scolaire légitime », que la sociologie « classique » présente comme fortement déterminée au plan socio-culturel, devrait *a priori* révéler des disparités en fonction de l'indice socio-économique. Nos résultats sont-ils la conséquence du faible nombre d'écoles testées ? Ou sont-ils le signe que la « culture scolaire légitime » correspond moins qu'autrefois à la culture des « classes dominantes » ?

¹⁶Le coefficient de corrélation r valant 0,45161 (arrondi à 0,45), le coefficient de détermination qui permet de donner la part de variance expliquée équivaut à r^2 soit 0,20395 (0,45161²) ou 20%.

Tableau 8. Calcul de corrélation entre l'indice socio-économique (par filière d'enseignement au 3^e degré dans chaque école testée) et la moyenne des résultats des élèves dans chaque école¹⁷

	QCM 2002 (N écoles = 36 ¹⁸)	QCM 2009 (N écoles = 31 ¹⁹)	ICONO 2002 (N écoles = 32 ²⁰)	ICONO 2009 (N écoles = 22)
r =	-0,0656	0,23159	0,45161	0,28967
p =	0,9697	0,2182	0,0095	0,191

Les **différences de résultats** des élèves en fonction de leur **filière d'enseignement** (général ou technique de transition) sont beaucoup plus marquées, sauf pour le questionnaire ICONO administré en 2009 (tableau 9). En 2002 et en 2009, les élèves de la filière générale obtiennent de meilleurs scores pour le questionnaire QCM (les moyennes étant de 43 % en 2002 et 46 % en 2009) par rapport à ceux de la filière technique (34 % en 2002 comme en 2009) (tableau 9). Ces différences observées sont significatives (tableau 9).

Pour le questionnaire ICONO, ce sont les élèves de la filière technique qui ont mieux réussi en 2002 (55 %, contre 50% dans la filière générale) et cette différence est significative (tableau 9). En 2009, pour ce même questionnaire, les résultats sont assez proches et la différence observée (53 % en général et 51 % en technique) n'est pas significative ($p = 0,1536$). Cette meilleure performance observée pour les élèves de la filière technique au test ICONO est peut-être due au fait que les élèves interrogés auraient bénéficié d'un cursus dans des options artistiques. Nous ne pouvons cependant pas confirmer cette hypothèse car nous n'avons pas relevé l'option des élèves lors de la passation des tests en 2002 et en 2009.

Tableau 9. Moyenne des résultats des élèves par filière d'enseignement et résultats des analyses de variance entre l'appartenance à une filière d'enseignement (général ou technique de qualification) et la moyenne des élèves

	QCM 2002 (N élèves = 673)	QCM 2009 (N élèves = 637)	ICONO 2002 (N élèves = 607)	ICONO 2009 (N élèves = 723)
Général	43%	46%	50%	53%
Technique de transition	34%	34%	55%	51%
p =	<0,0001	<0,0001	0,0002	0,1536

Enfin, les **différences de résultats** des élèves en **fonction de l'école** à laquelle ils appartiennent sont significatives pour chaque année et pour chaque questionnaire (tableau 10). Nous ne pouvons cependant identifier la raison de ces différences. Sont-elles dues à des effets de composition des classes, par exemple en lien avec les options des élèves ? Sont-elles l'expression d'effets professeurs qui développeraient des pratiques particulières ? Ou sont-

¹⁷Les indices socio-économiques des écoles nous ont été communiqués par l'ETNIC. Dans le cas des tests passés en 2002, nous avons dû évaluer la corrélation avec l'indice socio-économique de l'année scolaire 2004-2005, première année durant laquelle cet indice a été calculé.

¹⁸Les données relatives à une école (25 élèves) n'ont pu être traitées ici car nous n'avons pas obtenu l'indice socio-économique (de 2004-2005) de son 3^e degré dans la filière concernée.

¹⁹Comme en 2002, nous n'avons pu traiter les données relatives à une école (31 élèves) pour la même raison. De plus, 8 élèves n'ont pu être rattachés à une école à cause d'un problème d'encodage, leur code "école" étant erroné.

²⁰Les données relatives à un élève n'ont pu être traitées dans ce calcul de corrélation à cause d'un problème d'encodage, son code "école" s'avérant erroné.

elles la conséquence d'effets écoles, certaines développant un projet pédagogique à visée plus culturelle, impliquant la visite d'expositions, la participation à des projets mémoriels...?

Tableau 10. Résultats des analyses de variance entre l'appartenance à une école et la moyenne des élèves

	QCM 2002	QCM 2009	ICONO 2002	ICONO 2009
p =	<0,0001	<0,0001	<0,0001	<0,0001

5. Conclusions et discussion

La présente recherche tend d'abord à montrer que, durant les sept premières années d'introduction des nouveaux *curricula*, les connaissances culturelles des élèves, telles qu'elles ont été définies et évaluées dans le cadre de ce travail, sont restées stables, à un niveau de maîtrise qui a été mesuré entre 41 et 52 %. L'« approche par compétences » n'est donc pas allée de pair avec une déperdition de ces connaissances. Ce résultat peut être rapproché d'une autre recherche que nous avons réalisée (Jadouille, 2015a) et qui montre que les pratiques des enseignants d'histoire restent très majoritairement orientées vers l'apprentissage de connaissances déclaratives. La plupart d'entre elles sont centrées sur les objets à enseigner qui étaient de mise dans les programmes antérieurs à l'« approche par compétences » et qui demeurent toujours d'actualité dans les programmes actuels. Il faut en effet souligner que les nouveaux programmes diffusés à partir de 2001 ont reconduit l'énoncé des objets de savoir qu'il convenait auparavant d'enseigner. Et la préoccupation première des enseignants demeure de les faire apprendre. La stabilité de la maîtrise des savoirs culturels pourrait donc être interprétée comme la conséquence de la stabilité des pratiques enseignantes en ce qu'elles demeurent centrées sur des objets de savoirs de type culturel.

Par ailleurs, les résultats aux épreuves externes non certificatives (TESS) puis certificatives (CESS) administrées depuis 2010-2011²¹ attestent que, alors que les connaissances culturelles demeurent stables comme semblent l'indiquer la présente recherche, les élèves ont développé la maîtrise des compétences prescrites. Cet état de fait confirme l'hypothèse qu'il ne semble pas y avoir de concurrence, au plan des apprentissages des élèves, entre les compétences et les connaissances. Une recherche exploratoire que nous avons conduite indique en outre que les élèves qui maîtrisent les compétences sont aussi ceux qui mobilisent des connaissances correctes et pertinentes et donc ont acquis ces connaissances ; et inversement, les élèves qui ne maîtrisent pas ou moins les compétences sont aussi ceux qui ne mobilisent pas ou très peu de connaissances correctes et pertinentes et donc n'ont pas acquis, ou peu, ces connaissances (Jadouille, 2014). Cette recherche remet ainsi en question, d'une autre manière que la présente étude sur l'évolution des « acquis culturels » des élèves, la perception partagée par de nombreux acteurs de l'enseignement qu'il y aurait une antinomie entre connaissances et compétences, et ce, bien que cette antinomie soit à rebours de la définition classique de la compétence comme la capacité à mobiliser des connaissances.

L'antinomie prétendue entre les conceptions patrimoniales et instrumentalistes de la « culture » paraît aussi démentie par les résultats de notre recherche : le fait que les élèves développent leur capacité à mobiliser leurs connaissances en situation ne les conduit pas à appauvrir leur bagage de connaissances.

²¹ Cf. <http://www.enseignement.be/index.php?page=26248&navi=3056>.

Si les connaissances culturelles ne semblent donc pas avoir fait les frais de l'« approche par compétences », leur maîtrise a été évaluée à un niveau situé entre 42 et 52 %. Dira-t-on qu'il est « moyen », « médiocre », « faible »...? Il faut d'abord rappeler que cette mesure n'est évidemment pas une mesure absolue : elle dépend du choix des « objets culturels » dont nous avons choisi d'évaluer la maîtrise ainsi que des instruments de recueil et des traitements de données qui ont été les nôtres. Ensuite, l'absence de données antérieures ou d'autres résultats comparables rend hasardeuse toute forme de qualification. On mentionnera toutefois le *Geschiedenisquiz*, organisé en 2016 par le Davidsfonds et Radio1, en collaboration avec l'*Onderzoeksseenheid Geschiedenis* de la KUL dirigé par K. Van Nieuwenhuysse et qui a fait état de scores de 45, 68 et 34 % respectivement en matière de connaissance historique, de connaissance des faits historiques et de maîtrise de la chronologie et des liens de causalité²². Ces scores qui renseignent sur la maîtrise de la « culture historique » par un échantillon de 1000 répondants, de tous âges, ne semblent pas si éloignés de ceux que nous avons établis pour les élèves sortant de l'enseignement secondaire francophone.

Parmi les différentes habiletés évaluées, la maîtrise de la chronologie compte parmi celles qui recueillent les scores les plus faibles, un résultat qui ne devrait pas rester sans suite au plan de la recherche quand on sait l'importance centrale de la temporalité dans l'exercice de la "perspective" propre à l'historien (Jadoulle, 2015b). Quelles dimensions précises de la temporalité historique les élèves maîtrisent-ils ou ne maîtrisent-ils pas ? Comment optimiser leurs apprentissages sur ce plan ? Ces questions de recherche centrale devraient être investiguées.

L'appartenance à l'une des deux filières de l'enseignement de transition, générale ou technique, explique une part importante de la variance. Mais, quand l'outil de recueil de données procède par utilisation de supports iconographiques, les élèves de la filière technique peuvent se montrer plus performants. Faut-il y voir la résultante d'éventuels cours artistiques fréquentés par ces élèves ou une conséquence du caractère proprement iconographique de ces supports, dont ces élèves repèreraient plus aisément les « référents culturels » ? Le recours à l'iconographie constituerait-il un moyen d'optimiser l'appropriation par les élèves des connaissances culturelles ? Ce résultat le suggère, même s'il semble contredit par le fait que le même questionnaire se révèle, en 2002, sensible à l'indice socio-économique des établissements, dans le sens d'une meilleure performance des élèves fréquentant des établissements dont l'indice socio-économique est élevé.

Si l'appartenance à une filière d'enseignement semble, pour une part, prédictive des résultats des élèves, l'appartenance à l'établissement constitue un facteur qui paraît davantage explicatif encore. Mais s'agit-il d'un effet classe, d'un effet professeur ou d'un effet école ? Enfin, les résultats des élèves ne semblent pas affectés de manière majeure par l'indice socio-économique des établissements qu'ils fréquentent. Ce résultat invite à questionner le lien qui est classiquement établi entre la « culture scolaire légitime » et la « culture des élites » : il invite à initier une recherche qui tenterait d'apprécier l'écart entre la « culture historique » des jeunes fréquentant les établissements dont l'indice socio-économique est élevé avec celle des jeunes issus des classes « populaires » et celle de leurs professeurs d'histoire.

²²Cf. <http://deredactie.be/cm/vrtnieuws/binnenland/1.2607007>, page consultée le 1^{er} décembre 2016.

6. Bibliographie

- Arendt, H. (1972, 1^{re} éd., 1961). *La crise de la culture*. Paris: Gallimard.
- Bruner, J.S. (1991, 1^{re} éd., 1990). *Car la culture donne forme à l'esprit: de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris: ESHEL.
- Bruner, J.S. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture: les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris: Retz, 1996.
- Côté, H., & Duquette, C. (2009). Comment comprendre la demande officielle d'une approche culturelle dans l'enseignement de l'histoire au secondaire ? In J.-F. Cardin, M.-A. Ethier & A. Meunier (Éds.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (pp. 117-138). Montréal: Editions Multimondes.
- D'Andrade, R. (1996). Culture. In *Social Science Encyclopedia* (2^e éd., pp. 161-163). New York: Routledge.
- Forquin, J.-C. (1989). *Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Paris: De Boeck.
- Gallego, M.A., & Cole, M. (2002). Classroom Cultures and Cultures in the Classroom. In V. Richardson, (Éd.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 951-997). Washington: American Educational Research Association.
- Heimberg, Ch. (2002). *L'Histoire à l'école. Modes de pensée et regards sur le monde*. Paris: ESF.
- Jadouille, J.-L. (1998). Vers une didactique « constructiviste » ? In J.-L. Jadouille & P. de Theux (Éds.), *Enseigner Charlemagne* (pp. 73-85). Louvain-la-Neuve – Bruxelles: UCL - Média Animation.
- Jadouille, J.-L. (2009). Du récit du professeur au récit construit par la classe? Regard sur l'évolution de l'histoire enseignée à l'école secondaire en Belgique francophone. In Georges, Ph. (Éd.), *Malmedy. Art & Histoire. 20^e anniversaire* (pp. 197-225). Liège-Malmedy: Trésor de la Cathédrale de Malmedy.
- Jadouille, J.-L. (2014). Maîtriser des savoirs : un gage de moindre iniquité dans l'apprentissage des compétences en classe d'histoire au secondaire ? *Education & Formation*, e-302, 57-69.
- Jadouille, J.-L. (2015a). Quand des enseignants différents sur le plan de leurs conceptions utilisent un même manuel: quels usages effectifs en classe d'histoire? *Didactiques en pratiques*, 1, 47-57.
- Jadouille, J.-L., (2015b, nouv. éd. 2018). *Faire apprendre l'histoire. Pratiques et fondements d'une « didactique de l'enquête » en classe du secondaire*. Namur: Erasme.
- Jadouille, J.-L., Letor, C., De Ketele, J.-M., Vandenberghe, V., & Estevan, F. (2002). La réforme des programmes dans l'enseignement secondaire de transition. Qu'en pensent les enseignants? Projet de recherche "Trajectoires" Fesec-UCL sur les transformations de l'école secondaire dans le contexte de l'implantation des nouveaux programmes. *Exposant neuf. Revue du Secrétariat Général de l'Enseignement Secondaire Catholique*, 1-8.
- Kroeber, A.L., & Kluckhohn, C. (1963). *Culture: a critical review of concepts and definitions*. New York: Vintage Books.
- Laville, C. (2001). La recherche empirique en éducation historique. Mise en perspective et orientations actuelles. *Perspectives documentaires en éducation*, 53, 69-82.

Martineau, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école. Traité de didactique*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Williams, R. (1976). *A vocabulary of culture and society*. New York: Oxford University Press.