



# L'articulation entre conceptions et pratiques d'enseignement en sciences humaines et sociales au secondaire : le cas de deux enseignants en insertion professionnelle

Geneviève **Therriault**  
Université du Québec à Rimouski (Canada)

Anderson **Araújo-Oliveira**  
Université du Québec à Trois-Rivières  
(Canada)

Sébastien **Boucher**  
Université du Québec à Montréal (Canada)

The articulation between conceptions and practices of teaching  
in the humanities and social sciences at secondary level:  
the case of two teachers in professional integration

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.923>

## Résumé

L'article présente des données d'entretiens et d'observations réalisés auprès de deux enseignants québécois en insertion professionnelle (IP) dans le domaine des sciences humaines et sociales. On y traite des tensions qui émergent de l'articulation plus ou moins cohérente entre le cadre de référence des enseignant-es et leurs pratiques d'enseignement. La conception constructiviste du processus d'enseignement-apprentissage recueille une forte adhésion des participants, suggérant l'influence de la formation initiale sur leurs conceptions. Néanmoins, ces dernières ne trouvent pas toujours leur corollaire dans les pratiques analysées. Les résultats suggèrent à cet effet la nécessité de soutenir davantage le développement professionnel continu des enseignant-es en IP.

### Mots-clés

Articulation conceptions-pratiques, enseignement, sciences humaines et sociales, secondaire, insertion professionnelle.

### Abstract

This article presents data from interviews and observations with two Quebec secondary school teachers of social sciences and humanities. It discusses the tensions that emerge from the more or less consistent articulation between the teacher's frame of reference and his or her practices. The constructivist conception of the teaching-learning process is strongly endorsed by both participants, suggesting the influence of initial training on their pedagogical-didactic conceptions. However, these ideas are not always reflected in the teaching practices analyzed. The results suggest the need for greater support for the professional development of beginning teachers in this respect.

### Keywords

Concept-practice articulation, human and social sciences education, secondary education, professional insertion.

## Introduction

La formation de citoyen·nes conscient·es des enjeux sociaux et territoriaux du passé et du présent constitue la visée de l'enseignement des sciences humaines et sociales (SHS) au secondaire (Gouvernement du Québec, 2001, 2006a). Au regard de la documentation ministérielle, les SHS favorisent l'ouverture sur le monde au sens où elles « proposent des regards complémentaires sur les réalités sociales et s'épaulent afin de favoriser chez l'élève la connaissance et la compréhension de ces réalités et du sens des actions humaines » (Gouvernement du Québec, 2006a, p. 296-297).

Au 1<sup>er</sup> cycle du secondaire, l'enseignement des SHS comprend deux disciplines : l'histoire et l'éducation à la citoyenneté ainsi que la géographie. Alors que la première vise à permettre à l'élève de construire une vision de la réalité sociale selon laquelle l'action humaine constitue une source des changements survenus dans le temps et dont l'héritage est perceptible dans la société actuelle, la deuxième vise à permettre à l'élève de porter un regard sur le territoire en tant qu'espace habité que les êtres humains vivant en société se sont approprié, auquel ils se sont adaptés et qu'ils ont aménagé afin de répondre à leurs besoins variables selon les époques (Gouvernement du Québec, 2006a).

Le programme d'*Histoire et d'éducation à la citoyenneté* (Gouvernement du Québec, 2006b) préconise le développement de trois compétences. Les élèves seront amenés à s'interroger sur des réalités sociales dans une perspective historique (compétence 1), à interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique (compétence 2) et à construire leur conscience citoyenne à l'aide de l'histoire (compétence 3). Le programme de *Géographie* (Gouvernement du Québec, 2006c), quant à lui, amène les élèves à lire l'organisation d'un territoire (compétence 1), à en interpréter les enjeux (compétence 2) et à construire leur conscience citoyenne à l'échelle planétaire (compétence 3).

Axées sur la fonction critique et réflexive qui privilégie l'effort de questionnement, d'analyse, de synthèse et de pensée critique dans l'étude du phénomène social, les pratiques d'enseignement doivent ainsi mettre en place les conditions médiatrices, organisationnelles, didactiques et pédagogiques les plus propices à la mise en œuvre par l'élève d'une démarche d'apprentissage à caractère scientifique (Araújo-Oliveira, 2012). Pour faciliter le développement des compétences, les situations d'enseignement et d'apprentissage (SEA) proposées doivent être significatives, ouvertes et complexes, tout en constituant un défi réaliste offrant la possibilité d'effectuer un retour réflexif sur la démarche d'apprentissage (Gouvernement du Québec, 2006b; 2006c).

Selon plusieurs expert·es (Baillet et Therriault, 2021; Bouhon, 2012; Boutonnet, 2019; Boutonnet et Joly-Lavoie, 2024; Demers, 2011; Moisan et Saussez, 2019), la documentation scientifique témoigne d'une attention plutôt limitée aux enjeux de l'articulation entre conceptions et pratiques d'enseignement en SHS. Bien que ces enjeux soient largement abordés dans les études anglo-saxonnes (Brownlee et al., 2011; Cheng et al., 2009; Schraw et al., 2017; Yadav et al., 2011), ils sont beaucoup moins documentés au Québec.

Or, l'articulation conceptions-pratiques en contexte d'insertion professionnelle (IP) mérite d'être l'objet d'une attention particulière. D'une part, mettre en évidence l'importance de cet arrimage peut contribuer au mieux-être des enseignant·es de SHS ainsi qu'au développement de leur capacité d'agir et, ultimement, à leur émancipation professionnelle (Vivegnis et al., 2022). D'autre part, des conceptions et des pratiques d'enseignement plus en cohérence sont susceptibles d'influencer positivement la réussite éducative des élèves (Hogan, 2000), en plus de contribuer au développement professionnel enseignant (Fortier et Therriault, 2019; Mukamurera, 2014).

Dans le cadre d'une recherche récente visant à soutenir le développement professionnel d'enseignant·es en contexte d'IP, nous avons examiné les interrelations entre les conceptions épistémologiques, les conceptions pédagogiques et les pratiques d'enseignement par l'entremise d'un questionnaire suivi d'entrevues d'explicitation menés auprès d'enseignant·es québécois·es de SHS et de sciences et technologies (ST) au secondaire. Cinq enseignant·es (deux en SHS et trois en ST) se sont ensuite engagés dans un projet pilote d'accompagnement centré sur l'articulation conceptions-pratiques dans la perspective de déceler des points de tensions et d'en renforcer la cohérence.

L'article présente des données d'observations directes et d'entrevues menés auprès des deux enseignants de SHS au secondaire en contexte d'IP. L'analyse se centre sur l'articulation entre le cadre de référence de l'enseignant (conceptions sur l'enseignement des SHS) et ses pratiques. Suivant l'exposé des résultats, la discussion dégage quelques pistes quant aux gestes d'accompagnement susceptibles de contribuer au développement professionnel des enseignant·es.

## Cadre d'analyse

Il faut entendre par *pratique d'enseignement* les actes singuliers d'un·e enseignant·e, situés et orientés par les finalités et les normes d'un groupe professionnel ainsi que les significations que ce dernier leur accorde (Altet, 2001). Cela implique, selon Bru (2001), de ne pas réduire cette pratique aux seules actions en classe (phase interactive), mais de l'élargir aux activités de planification (phase préactive) et de réflexion que ces actions exigent (phase postactive).

Ces actes finalisés et situés, qui prennent forme dans un dispositif institutionnel (la classe, l'école, le système d'enseignement) et dans une relation sociale avant, pendant et après l'action en classe, sont composés, voire influencés, par de multiples dimensions (contextuelle, pédagogique, organisationnelle, didactique, épistémologique, curriculaire). Sur la base des travaux de Lenoir et Vanhulle (2006), Araújo-Oliveira (2005) propose une réorganisation des dimensions de la pratique d'enseignement en trois perspectives interreliées.

La *perspective contextuelle* renvoie au cadre social, économique, culturel et politique dans lequel les pratiques d'enseignement sont mises en œuvre et aux caractéristiques de l'environnement de travail et aux relations entre les enseignant·es, les responsables administratifs, les parents, etc., ainsi qu'aux attentes sociales explicites et implicites ayant trait à l'enseignement. Liée au contexte plus vaste et souvent indépendante de la volonté ou du désir de l'enseignant·e, la dimension contextuelle exerce une influence sur les dimensions classées dans la perspective liée au cadre de référence (curriculaire, socioaffective, historique et épistémologique) et ses dimensions opératoires (didactique, psychopédagogique, médiatrice et organisationnelle). Les attentes du corps social, les objectifs éducatifs institutionnels généraux, les règles de fonctionnement et l'organisation hiérarchique des rapports de travail et de pouvoir entre ces différents agents représentent des facteurs déterminants dans la mise en œuvre des pratiques (Crahay, 1989).

La *perspective liée au cadre de référence de l'enseignant·e* fait écho aux normes, visées et valeurs à partir desquelles l'enseignant·e met en action ses pratiques et porte des jugements. Cela renvoie aux représentations de la pratique enseignante et aux conditions internes au sujet dans la réalisation de son activité. La dimension *curriculaire* comprend l'ensemble des conceptions concernant les finalités éducatives, les déterminations institutionnelles, les choix des savoirs retenus et leur structuration. La dimension *socioaffective* renvoie aux rapports à l'identité professionnelle, à la formation antérieure de l'enseignant·e, à la motivation et aux options et visées personnelles (intérêts, valeurs). La dimension *historique* désigne l'ensemble des représentations que les enseignant·es entretiennent à l'égard de l'évolution et des transformations ayant marqué la fonction et la pratique enseignante. La dimension *épistémologique* comprend l'ensemble des éléments liés au savoir, autrement dit la représentation de l'enseignant·e du statut et de la place des savoirs scientifiques et scolaires, sa représentation des processus à travers lesquels le sujet apprenant parvient à connaître et à comprendre le réel et les modalités d'accès au savoir. Elles sont l'ensemble des représentations de la pratique d'enseignement et elles agissent en tant que déterminant important de l'activité, des gestes posés, du contenu choisi, de l'instrument privilégié et des tâches soumises aux élèves.

La *perspective opérationnelle* concerne l'actualisation de ce cadre de référence dans la classe en fonction, d'un côté, des représentations, visions et valeurs qui sont propres à l'enseignant·e et, d'un autre côté, des conditions et exigences externes qui lui sont indépendantes. Elle fait référence à : a) la relation enseignant·e-élève ainsi qu'aux techniques et méthodes d'enseignement-apprentissage mises en place et choisies selon les caractéristiques des élèves (âge, stade de développement), de la satisfaction de leurs besoins et du développement de leurs potentialités (dimension psychopédagogique); b) l'ensemble des opérations (organisation du temps, de l'espace, de la discipline) que l'enseignant·e met en place pour créer et maintenir un climat de travail sain et un environnement favorable à l'enseignement et, donc, au processus d'apprentissage des élèves (dimension organisationnelle); et c) la structuration et la gestion

de contenus d'enseignement spécifiques aux différentes disciplines scolaires (dimension didactique).

L'activité d'accompagnement chercheur·euse·enseignant·e réalisée dans le cadre du dispositif mis en œuvre se situe à la confluence entre ces trois perspectives. Toutefois, c'est le point de vue de l'articulation entre la perspective socioéducative liée au cadre de référence de l'enseignant·e et la perspective opérationnelle qui est privilégiée dans cet article; la perspective contextuelle permettant de caractériser les cas étudiés ainsi que le contexte dans lesquels ils déploient leurs pratiques. Ces trois perspectives offrent un cadre structurant qui guide l'analyse des conceptions et des pratiques des enseignants dans cette étude.

## Méthodologie

Les données analysées se rapportent aux cas de deux enseignants de SHS au 1<sup>er</sup> cycle du secondaire (Léo et Alain), qui en sont à leurs débuts dans l'enseignement. Afin d'examiner leurs conceptions épistémologiques et pédagogiques ainsi que les possibles articulations et tensions avec leurs pratiques, nous avons fait appel à de multiples sources de données, lesquelles chevauchent la première et la seconde phase de l'étude plus vaste.

Dans la première phase visant à brosser un portrait des enseignant·es québécois·es du secondaire au regard des conceptions-pratiques, des entretiens d'explicitation (Vermersch, 2011) ont été menés afin d'approfondir certaines dimensions présentes dans le questionnaire auquel 215 enseignant·es avaient répondu. Ces entretiens permettaient d'effectuer un retour sur certains items tirés des deux grandes parties du questionnaire (conceptions épistémologiques et pédagogiques face aux SHS/ST et pratiques déclarées). En tout, 34 enseignant·es en IP ont pris part aux entretiens. Dix de ces enseignant·es ont manifesté de l'intérêt à participer à un projet pilote d'accompagnement sur une année scolaire autour de l'enjeu de l'articulation cohérente entre conceptions et pratiques, se traduisant par la conduite de cinq études de cas (dont deux en SHS).

Le dispositif d'accompagnement déployé lors de la seconde phase prévoyait la conduite d'entretiens menés immédiatement après l'observation d'une période d'enseignement. Pour compléter l'analyse des articulations conceptions-pratiques, nous nous sommes appuyés sur les grilles d'observation remplies au cours des périodes pilotées par Léo et Alain à l'automne 2019. Ces grilles permettent de s'attarder aux pratiques observées, en complément aux pratiques déclarées lors des deux entretiens (entretien d'explicitation et post-observation). Elles ont été complétées durant l'activité et comportaient de multiples entrées liées aux différentes phases de la démarche.

Le traitement des données a été effectué par l'entremise d'une grille d'analyse thématique (Mayer et Deslauriers, 2000) élaborée en fonction des éléments observables découlant du cadre d'analyse. Le premier renvoie au contexte de mise en œuvre des pratiques et regroupe les informations permettant de caractériser les sujets à l'étude et le milieu dans lequel ils exercent leurs pratiques d'enseignement en SHS. Le deuxième scrute les conceptions sous-jacentes aux pratiques (conceptions du savoir, conceptions du processus d'enseignement-apprentissage, de la place et du rôle de l'enseignant et des élèves). Le troisième dégage les pratiques déclarées lors des entretiens et celles observées en classe (intentions et objets d'apprentissage, place et rôle accordés au matériel didactique). Le quatrième élément de la grille aborde les tensions exprimées quant à l'articulation conceptions-pratiques, qui

peuvent être analysées en tenant compte de l'interaction entre ces trois perspectives. Cette grille a été validée par des expert·es et testée sur un échantillon des données afin d'assurer la pertinence des catégories et des indicateurs.

## Résultats

Les résultats sont présentés de façon à témoigner des réalités des enseignants au regard du contexte de mise en œuvre de leurs pratiques d'enseignement, de leur cadre de référence, du récit de leurs pratiques et de l'observation de ces dernières. Pour chaque élément, les cas sont illustrés l'un à la suite de l'autre pour faciliter la comparaison des portraits lors de la discussion.

### *Contextes de mise en œuvre des pratiques*

Léo enseigne depuis sept ans, mais il s'agit seulement de son deuxième contrat dans le champ des SHS. L'année 2019-2020, il enseigne *l'Histoire, l'éducation à la citoyenneté, la Géographie* en 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> secondaire, ainsi que *l'Histoire du Québec et du Canada* en 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> secondaire. Il a obtenu un poste à temps complet dans une école en milieu rural dans la région du Bas-Saint-Laurent, au Québec. Léo est titulaire d'un baccalauréat en enseignement secondaire obtenu dans une université en région. Globalement, il se dit satisfait en tant qu'enseignant, malgré parfois la fatigue ou la déception après une journée de travail. La période observée se déroule dans une classe de 2<sup>e</sup> secondaire en géographie, avec douze élèves.

Alain termine sa première année d'enseignement en SHS avec enthousiasme. Avant d'obtenir son baccalauréat en enseignement au secondaire, Alain a étudié l'histoire (baccalauréat et maîtrise) et le génie physique (baccalauréat incomplet). Durant l'année 2018-2019, il a obtenu un contrat d'enseignement temporaire en histoire et des contrats de suppléances dans une autre école. L'année 2019-2020, dans une école de 1<sup>er</sup> cycle en milieu rural, Alain enseigne *l'Histoire, l'Éducation à la citoyenneté* et la *Géographie* à tous les élèves de 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> secondaire. La période observée se déroule dans une classe de 2<sup>e</sup> secondaire en histoire, où 15 élèves les travaillaient sur l'analyse et l'interprétation de documents.

### *Cadres de référence sous-jacents aux pratiques*

Léo dit adopter le point de vue d'un historien dans l'analyse des réalités sociales étudiées. Pour lui, la notion de vérité en SHS est dynamique : « elle peut toujours être changée par de nouvelles recherches, de nouvelles orientations, de nouvelles visions [...] c'est vrai pour le moment, jusqu'à preuve du contraire ». Léo effectue des recherches personnelles. Il accorde une grande importance aux données issues des démarches scientifiques, qu'il considère comme objectives : « ce qui est généralement reconnu en sciences [...] ce sont des faits vérifiables et vérifiés, donc c'est forcément objectif ».

Léo considère que les experts en SHS peuvent approcher la vérité en accumulant des données. Pour lui, un principe validé dans un domaine peut s'appliquer à d'autres situations jusqu'à ce que des faits contradictoires apparaissent. Selon Léo, il existe plusieurs méthodes de recherche valides. Il estime que, lorsqu'un ensemble d'études utilisant des méthodologies différentes aboutit à des conclusions similaires, cela renforce une théorie. Léo pense qu'une théorie reste sujette à révision si de nouvelles recherches apportent des preuves contraires. Contrairement aux expériences personnelles, Léo

privilégie les recherches validées par une démarche scientifique, tout en reconnaissant l'importance du vécu personnel.

Ayant enseigné *l'Éthique et la culture religieuse*, Léo insiste sur l'importance de la participation, de la prise de position et du débat en classe. Pour lui, les informations introduites en SHS doivent être examinées et discutées. Il est convaincu que c'est en défendant des opinions que les élèves enrichissent leurs connaissances et leurs compétences. Les interactions enseignant-élèves sont cruciales, car elles peuvent remettre en question les conceptions des élèves et les amener à changer leurs perspectives par eux-mêmes. Léo cherche à cultiver la « conscience citoyenne » des élèves, un objectif qu'il exprime à plusieurs reprises. Il considère que les programmes de SHS visent à aider les élèves à établir des liens entre le contenu étudié et leur vie quotidienne. Il souhaite que les élèves réfléchissent sur des sujets tels que les nouvelles lois et les changements climatiques. Pour lui, l'étude de l'histoire est un moyen d'éclairer la société à partir de son passé, ce qui captivera l'intérêt des élèves.

Léo affirme que l'enseignement des sciences humaines et sociales repose sur la transmission des connaissances, mais il souligne l'importance des méthodes, techniques et stratégies d'enseignement-apprentissage. Selon lui, il est essentiel de « transmettre des connaissances », mais aussi de permettre aux élèves de construire leurs connaissances, surtout dans des contextes complexes. Léo estime qu'un bon enseignant veille à ce que les élèves soient engagés et capables de réfléchir à des situations qui les concernent. Son objectif est de susciter l'intérêt des élèves pour l'histoire, un défi, car, selon lui, cette matière est rarement appréciée.

Léo insiste sur l'importance pour les élèves de comprendre la matière, de la démontrer et d'exprimer leurs propres idées afin de développer leur capacité à se remettre en question et à réfléchir indépendamment. Selon lui, les « bons élèves » en SHS se distinguent par leur curiosité : ils posent des questions, réfléchissent et aspirent à approfondir au-delà de ce que propose l'enseignant. Léo aspire à une plus grande possibilité d'action en classe pour concrétiser ses intentions pédagogiques, mais il se sent limité par le manque de matériel et d'installations appropriées : « Dans un monde parfait, j'aurais des manuels, des guides, des ordinateurs, des documents de première main, tout ça. Plus on engage l'élève dans des activités, plus son apprentissage laissera des traces durables ».

Alain considère que la vérité évolue avec l'avancement des connaissances : « En SHS, notamment en histoire, ce qui est vrai l'est jusqu'à ce qu'on découvre autre chose ». Pour lui, prétendre tout savoir d'un domaine est impossible. Il considère que la vérité devient illusoire lorsqu'on essaie de broser un tableau complet d'une situation. En histoire-géographie, Alain estime qu'il est quasiment impossible d'avoir une vue d'ensemble puisque l'interprétation de la réalité repose sur des fragments de connaissances souvent incomplètes. Il soutient donc qu'il est impensable de se limiter à une seule vérité.

Alain exprime sa confiance dans le processus de production des savoirs scientifiques, reconnaissant que « la science est très autocritique ». Pour lui, les connaissances scientifiques ne devraient pas être remises en question; les expertes devraient arriver aux mêmes conclusions en mobilisant des concepts et une méthodologie similaires. Alain pense qu'il est plus facile d'atteindre une réalité objective en sciences naturelles qu'en SHS. Cependant, il considère l'objectivité comme une utopie, malgré les bonnes intentions et la qualité du travail des chercheurs. Il souligne l'importance de l'interprétation des faits : « En histoire, j'ai toujours cherché à m'éloigner des opinions et à fonder mes interprétations sur les faits, mais notre vision des sociétés influence toujours notre perspective ». Alain reconnaît que

l'expérience personnelle peut être bénéfique en enseignement pour établir des liens avec le savoir et capter l'attention des élèves.

Sur le plan pédagogique, Alain considère son rôle comme celui d'un guide. Il reconnaît une évolution dans sa conception, ayant cru initialement devoir principalement faire de l'enseignement magistral. Alain constate que les élèves perdent leur attention après une vingtaine de minutes de ce type d'enseignement. Il souligne l'importance de maintenir l'attention des élèves, car ces derniers ne peuvent pas vraiment apprendre s'ils sont « amorphes et désengagés ». À cet égard, Alain apprécie les avantages de l'approche socioconstructiviste : « J'aime beaucoup l'idée que les élèves construisent leurs connaissances en échangeant entre eux. C'est lorsque les élèves sont engagés dans des projets et activités qu'ils trouvent cela intéressant ». Il croit également en l'approche behavioriste pour le renforcement positif.

Alain trouve difficile de promouvoir la pensée critique des élèves en se basant sur les manuels scolaires. Lorsque le temps le permet, il favorise les exercices basés sur des documents qu'il crée lui-même. Pour lui, la compréhension prime sur la mémorisation en matière de rétention des connaissances. Alain estime qu'un enseignement efficace se mesure à l'interaction, au débat et à l'engagement des élèves en classe.

### ***Pratiques déclarées***

En début d'année, Léo s'est obstiné à couvrir tout le contenu du programme malgré les difficultés des élèves, ce qui a entraîné de la réticence et un manque d'intérêt de leur part. Pour s'ajuster, Léo a adopté la « pédagogie inversée » avec les élèves en difficulté. Son objectif est de les engager pour qu'ils découvrent l'information par eux-mêmes, développent leurs idées et s'expliquent mutuellement les concepts. Ses interventions visent à guider, à diriger et à corriger les informations auprès des élèves. Léo diversifie ses approches pédagogiques pour atteindre plus d'élèves et favoriser leur réussite.

Léo estime crucial de relier l'histoire à des situations de la vie quotidienne : « Quand j'explique l'histoire, j'essaie toujours de leur montrer une situation réelle, contemporaine, à laquelle ils peuvent s'identifier, car pour eux, l'histoire est souvent abstraite, faite de données anciennes ». Il relie les concepts moins familiers au contenu à venir pour aider à structurer la pensée et favoriser leur compréhension. Léo décrit son approche comme socioconstructiviste, mettant l'accent sur le rôle actif des élèves : « Je pense que cela implique les conceptions des élèves, afin qu'ils puissent développer leurs propres idées et compétences en histoire [...] Cela rappelle un peu le socioconstructivisme ».

Léo utilise rarement des manuels en classe, mais les consulte pour la planification. Il a toutefois utilisé un manuel lors de l'activité observée, trouvant qu'il permet de guider les élèves de façon détaillée, facilitant leur compréhension. Léo reconnaît que les activités s'appuyant sur le manuel ne favorisent pas toujours le développement explicite de compétences en SHS, comme l'établissement de liens de causalité. Cette limitation l'a conduit à concevoir une activité originale pour la période observée, confronté au manque de support dans le manuel pour aborder ces concepts spécifiques.

Alain insiste sur l'importance d'organiser des périodes avec des activités variées, divisant le temps en blocs de 25 minutes avec des tâches différentes. Il propose parfois des exercices répétés sur un même sujet, une méthode qu'il a observée lors de son stage, qu'il juge efficace pour certains élèves en matière d'apprentissage par cœur.

Alain trouve difficile de capter l'intérêt des élèves pour l'histoire, ces réalités pouvant leur sembler éloignées : « Il faut créer des ponts qui ne sont pas évidents, qui ne sont pas si vrais que ça, mais qui vont leur parler et les aider à comprendre ou à retenir ». Pour y parvenir, il se connecte aux expériences de vie des élèves. Il utilise des vidéos ou des images historiques, bien qu'il recoure plus souvent au matériel accessible en classe comme le manuel, tout en créant son matériel inspiré des productions d'autres enseignants.

### ***Pratiques observées***

Léo introduit l'objectif de la séquence sur les facteurs contribuant à l'établissement d'un territoire industriel. Il active les connaissances antérieures des élèves avec un quiz projeté sur tableau numérique interactif (TNI). Lors de l'entretien post-observation, Léo mentionne passer trop de temps à activer ces connaissances antérieures, une activité qu'il juge cependant cruciale : « J'ai besoin de le faire, car c'est ainsi qu'ils construisent leur réseau de connaissances par la suite ». Il admet avoir eu du mal à faire comprendre aux élèves le fondement des intentions pédagogiques concernant les liens de causalité.

Léo invite les élèves à compléter une carte mentale, une activité qu'il a soigneusement élaborée et dont il est confiant quant à la qualité. Il aborde les difficultés en les associant à ce qui a été étudié l'année précédente sur le fonctionnement du cerveau. Ensuite, il guide les élèves dans un travail d'équipe utilisant leur cahier d'exercices, rappelant les points vus lors du cours précédent et fournissant les réponses aux questions. Léo circule, répond aux questions et aide certaines équipes, parfois confronté à des comportements perturbateurs des élèves. Ces derniers interagissent entre eux, bien que cela ne soit pas toujours lié à l'exercice proposé.

Léo corrige collectivement l'exercice issu du cahier, approfondissant certains aspects à partir des interventions des élèves. Il attend des élèves qu'ils établissent des liens entre trois éléments dans une réponse sous forme de paragraphe et les guide pour produire un exemple conforme à ses attentes, y compris l'utilisation de conjonctions pour établir des liens de causalité. Pendant la correction, Léo insiste sur l'importance d'avancer selon le plan prévu. En conclusion, Léo revisite la carte mentale qu'il complète au tableau en fonction des réponses des élèves, ces derniers copiant l'information sur une feuille distribuée.

Dans la séquence observée, Alain accueille les élèves et anime une discussion de groupe sur trois sujets d'actualité. Les élèves réagissent positivement en répondant aux questions et en soulignant des faits observés dans l'actualité. Alain utilise l'humour et reste souriant. Cette activité introductive semble être une routine pour l'enseignant, car les élèves y participent activement et semblent habitués à ce type d'échange.

Alain est à l'aise avec le contenu enseigné, ayant construit l'activité en totalité. Il montre de l'assurance devant le groupe et accorde une attention particulière à l'explicitation des intentions pédagogiques, en communiquant le but de l'activité. Il précise également ses attentes concernant l'analyse et l'interprétation des documents lors de l'activité et projette un dossier documentaire au tableau.

Au cœur de l'activité, Alain présente la démarche à suivre pour l'analyse et l'interprétation d'un document historique, en lien avec la grille d'évaluation qu'il utilisera. En groupe, il tente d'impliquer les élèves dans l'interprétation des cartes du dossier documentaire. Lors de la présentation des trois

documents à analyser, Alain partage sa propre interprétation, limitant les contributions des élèves et réduisant le nombre de questions et d'interventions de leur part. Il explique le travail à réaliser pour le reste de la période, répond à des questions et indique que cette tâche est similaire à des évaluations à venir. Les élèves effectuent la tâche individuellement.

### ***Tensions exprimées quant à l'articulation conceptions-pratiques***

Léo aimerait faire travailler les élèves en petits groupes pour faciliter l'entraide. Or, investissant beaucoup de temps dans la planification, il ne peut structurer des situations d'apprentissage coopératif. Il consacre environ 80 % de son temps à la création du matériel pédagogique, évitant les manuels. Il a ainsi conçu ses propres cahiers d'exercices et évaluations pour les élèves de 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> secondaire, bien que cela lui demande beaucoup de temps.

Léo se sent restreint par le programme et la quantité de contenu à enseigner. Il souligne le manque de temps pour créer du matériel et concrétiser ses intentions pédagogiques. Cette année, il a pris l'initiative de sortir du cadre prévu pour aborder un sujet intéressant pour ses élèves. Fort de cette expérience, Léo souhaite continuer à faire de tels ajustements pour améliorer son confort en tant qu'enseignant. Il reconnaît avoir du mal à intégrer les compétences définies dans le programme avec leur développement réel en classe. Il exprime de la déception de ne pas pouvoir adopter une approche plus orientée vers la pédagogie par projets, bien que cela l'intéresse et qu'il croit que l'apprentissage de l'histoire s'y prête bien. Léo souhaite prendre davantage en compte la capacité d'attention des élèves en planifiant des activités courtes, comme en témoigne son désir d'utiliser un questionnaire interactif suivi d'exercices. Conscient des défis rencontrés dans son métier, il aspire à diversifier ses approches pédagogiques et didactiques. Il évalue de façon critique les aspects positifs de sa pratique et exprime le souhait de ne pas se limiter à des méthodes trop traditionnelles comme le travail sur le cahier et la carte mentale, mais plutôt d'explorer d'autres options.

Alain est conscient des incohérences épistémologiques et pédagogiques auxquelles les enseignant·es font face : « les informations données aux élèves sont proposées en tant que vérités [...] en même temps, on veut les amener à être critiques [...] je suis obligé de convaincre mes élèves que certaines choses sont vraies parce que sinon tu diverges pendant trop longtemps pour rien ». Il se sent mal à l'aise avec cette situation et souhaite soutenir davantage le développement du sens critique des élèves pour mieux les préparer à la citoyenneté.

Alain aime créer son matériel, mais cela lui pose des difficultés de gestion du temps et d'énergie. Il reconnaît que cela pourrait lui être bénéfique à long terme. Bien qu'il souhaite disposer de plus de temps pour préparer des projets avec ses élèves, il est conscient des défis que cela pose : « J'aime beaucoup les projets. [...] concevoir un projet, c'est toujours un jeu d'équilibriste entre lui donner une certaine ampleur pour que cela ait un réel impact, mais ne pas décourager les élèves, ce n'est pas évident ». Cette année, il a préparé des diaporamas pour un groupe de 3<sup>e</sup> secondaire, ce qui lui a permis de planifier des séquences plus cohérentes, bien que ce ne soit pas une pédagogie par projet. Cela reste difficile à gérer pour Alain, qui enseigne dans plusieurs écoles et enchaîne les périodes de suppléance. Malgré tout, il garde certains idéaux à atteindre. Il reconnaît que se concentrer uniquement « par projet » ne lui permettrait pas de remplir tous les objectifs du programme. Alain souhaite également réfléchir davantage sur ses pratiques d'enseignement et estime que porter un regard critique sur son travail pourrait être la voie la plus constructive pour s'améliorer.

## Discussion

Léo et Alain se ressemblent du fait qu'ils ont peu d'expérience spécifiquement en enseignement des SHS et œuvrent tous les deux dans des milieux ruraux. Leur formation en enseignement est similaire, quoique divergente sur le plan disciplinaire. Les périodes d'enseignement ont été observées dans des disciplines différentes, soit *Géographie* pour Léo et *Histoire* pour Alain. Il s'agit dans les deux cas de groupes de 1<sup>er</sup> cycle du secondaire de petite taille. Léo se dit relativement heureux dans sa profession. Son contrat à temps complet lui offre des conditions de travail plus favorables que celles d'Alain, qui compose avec un statut temporaire. Cela dit, ce dernier a exprimé que le succès de son activité peut être attribuable à la qualité des conditions de travail dont il jouit maintenant. Ce changement de perception met en lumière l'incidence des conditions d'emploi sur l'engagement et le bien-être professionnel. La perception d'Alain est résolument positive, qui dit adorer enseigner à l'école où il est affecté. Selon Lenoir et Vanhulle (2006), le cadre contextuel dans lequel un enseignant évolue détermine largement ses actions, en influençant à la fois ses choix pédagogiques et ses relations avec les élèves. Ces deux enseignants, ayant une faible expérience, se heurtent également à des difficultés liées à leur environnement professionnel. La stabilité d'emploi de Léo contraste avec la situation temporaire d'Alain, qui se trouve dans une position de précarité professionnelle. Ces éléments peuvent jouer un rôle dans leur sentiment de sécurité professionnelle, influençant leur confiance en leur pratique et leur engagement envers le développement professionnel (Crahay, 1989).

Les résultats suggèrent que les deux enseignants se rejoignent au regard de leur conception du savoir en SHS, qu'ils considèrent essentiellement évolutif, sujet aux changements. Tant pour Alain que pour Léo, cette idée d'interprétation d'éléments objectifs (les faits) contribue à soutenir leurs conceptions en faveur d'une SHS à la fois empirique, rigoureuse et transférable, permettant d'entretenir un discours s'écartant des opinions personnelles. Or, des différences subtiles se manifestent dans leur manière d'intégrer ces conceptions en classe. Cette conception du savoir semble correspondre à celle privilégiée dans les programmes de SHS, qui placent au centre des préoccupations le développement de compétences permettant aux élèves d'interpréter des réalités sociales et des enjeux territoriaux relatifs au sens des actions humaines. Les résultats suggèrent également que Léo et Alain souscrivent à l'idée d'une démarche d'apprentissage qui se veut structurée, rigoureuse et systématique, mais aussi signifiante. À cet effet, les deux enseignants croient que les expériences et les opinions des apprenants peuvent être utiles afin de solliciter leurs connaissances antérieures, favoriser un conflit cognitif et la problématisation du réel. Une telle vision s'avère cohérente avec la conception de la pratique enseignante soutenue dans notre cadre d'analyse (Altet, 2001, 2002; Bru, 2001; Crahay, 1989) qui souligne que la pratique enseignante n'est pas simplement une série d'actes en classe, mais une combinaison complexe de gestes de planification, de réflexion et de mise en œuvre qui évolue constamment en fonction des besoins des élèves.

Un autre point de convergence entre Léo et Alain se situe sur le plan de leur conception à tendance socioconstructiviste à propos du rôle de l'enseignant et de l'élève, du processus d'apprentissage et de leurs pratiques. Il s'agit toutefois d'une tendance, puisque les deux participants expriment également des conceptions liées à une vision plus traditionnelle concernant certains avantages des méthodes magistrales ou d'inspiration behavioriste, axées sur la transmission de connaissances.

L'analyse des pratiques d'Alain et de Léo permet d'observer que ces derniers interviennent de différentes façons afin d'assouvir leurs conceptions à tendance socioconstructiviste. À cet égard, les idées saillantes de leur discours sont le souci de garder les élèves en action et de donner du dynamisme à leur enseignement. Certains dires d'Alain laissent présager que ses pratiques tendent davantage vers le pôle traditionnel que Léo, notamment en ce qui a trait au fait de répéter un grand nombre d'exercices similaires (*drill*) et de recourir assez fréquemment aux activités issues des manuels scolaires. Alain soutient par ailleurs l'importance de donner du sens aux apprentissages, de favoriser la création de liens signifiants entre les connaissances et même la construction de ces dernières dans une perspective d'échanges, de collaboration, voire d'enseignement réciproque entre les élèves, tout comme Léo. Les analyses soulèvent néanmoins des questionnements concernant leur habileté à mettre en place des SEA en consonance avec la vision des programmes ministériels, notamment en ce qui a trait au caractère ouvert, signifiant et complexe des situations (Gouvernement du Québec, 2006b; 2006c).

L'entretien post-observation montre pourtant que Léo évalue de manière positive la matérialisation des intentions pédagogiques, qui se dit satisfait de la participation et de l'engagement de son groupe. Alain estime avoir bien soutenu les élèves, parce que ses interventions permettent de les sécuriser et favorisent leur apprentissage. L'observation de la période d'enseignement montre que Léo semble confiant et à l'aise avec le contenu. Il note que les élèves ont bien travaillé, quoique certains ont terminé rapidement et n'avaient rien d'autre à faire. Des deux enseignants observés, seul Léo a fait appel au manuel scolaire. Nous avons vu que ce dernier dit rarement s'y adonner en raison des limites de l'outil à répondre aux compétences visées par le programme. Dans une certaine mesure, les données suggèrent que les récits d'enseignants sur leurs pratiques ne sont pas forcément en adéquation avec les actions qui sont posées dans le contexte de la classe. Cette dichotomie entre discours et actions, souvent observée chez les enseignant·es en IP, est bien documentée dans la littérature, comme le soulignent Clanet et Talbot (2012), qui expliquent que les pratiques effectives ne correspondent pas toujours aux idéaux professés en raison des contraintes du système éducatif. Pour notre part, nous nous questionnons à savoir si l'écart entre le discours et les pratiques de Léo est dû à un biais de désirabilité lorsqu'il dit en entretien ne pas utiliser de manuels préformatés et démontre pourtant en dépendre lors de la période observée.

En somme, les propos des deux enseignants portent à croire que leurs conceptions épistémologiques sont assez bien alignées sur leurs conceptions pédagogiques. Si les périodes d'enseignement observées témoignent d'une certaine réussite sur ce plan, il demeure que plusieurs sources de tensions ont été relevées par les participants à propos de la matérialisation de leurs convictions à travers les pratiques réelles. Le manque de temps, afin de planifier des SEA par projet ou en coopération et de créer du matériel didactique original, a été évoqué à maintes reprises par Alain et Léo. Parmi les raisons soulevées se trouvent la quantité démesurée de contenu prévue au programme et le manque de temps pour planifier au sein de leur tâche d'enseignement. Les défis opérationnels auxquels Léo et Alain sont confrontés sont aussi marqués par des tensions liées aux ressources et au temps. Les deux enseignants rapportent des difficultés à mettre en place des SEA complexes, entravées là encore par des contraintes telles que le manque de temps pour préparer des projets d'envergure et la surcharge des contenus prescrits. Ces obstacles démontrent que, dans le système scolaire, la pression des visées curriculaires et les contraintes externes influencent profondément la capacité des enseignants à répondre aux besoins d'apprentissage de leurs élèves. Les recherches menées par Vincent et Therriault (2021), Moissan et

Saussez (2019) ou Boutonnet (2019) indiquent que ces facteurs externes jouent un rôle décisif dans l'adaptation des pratiques pédagogiques et peuvent parfois mener à des compromis entre la vision de l'enseignant et les exigences du curriculum.

S'il reconnaît à présent jouir de conditions de travail plus stables, Alain soutient que la précarité constitue un frein additionnel aux efforts de planification pédagogique des débutant·es, rejoignant ainsi le discours de divers expert·es (Carpentier, 2019; Mukamurera, 2014; Yadav et al., 2011) à propos des difficultés vécues au cours de l'insertion dans la profession. Alain estime que le nombre de périodes à l'horaire en SHS n'est pas suffisant pour mener à bien des SEA complexes ou d'envergure, et donc de satisfaire aux exigences des programmes concernant le développement d'une démarche de conceptualisation chez les élèves. Ce constat révèle une tension persistante entre les prescriptions curriculaires et les ressources offertes pour les enseignant·es.

De manière convergente, les deux enseignants suggèrent qu'il peut être difficile d'arrimer certaines compétences, comme l'exercice d'une pensée critique, aux connaissances factuelles également prévues par le programme. Léo et Alain croient que de telles compétences peuvent difficilement être sollicitées par l'entremise d'une pédagogie plus traditionnelle ayant recours aux manuels scolaires dans une grande proportion; une approche qu'ils disent d'ailleurs se résigner à adopter par manque de ressources ou afin de voir à traiter l'ensemble des contenus prévus au sein de la documentation officielle. Ils expriment ainsi un dilemme entre leur idéal pédagogique et la réalité des contraintes institutionnelles. Résolument conscient des pistes d'amélioration à investir pour s'épanouir en tant qu'enseignant·e, Léo aspire à mieux prendre en compte la capacité d'attention des élèves et se sent démuni lorsqu'il s'agit d'intervenir auprès des élèves en difficulté d'apprentissage. Alain aimerait pour sa part avoir les moyens de réfléchir davantage à ses pratiques, étant sujet aux limitations auxquelles les enseignant·es sont confrontés lors de l'IP. Ce dernier dit rencontrer des difficultés à donner du sens aux apprentissages en histoire, c'est-à-dire de rattacher les notions vues en classe à la réalité des élèves de façon à en faciliter l'apprentissage.

Cette volonté commune de perfectionnement témoigne de leur engagement envers le développement professionnel continu et de la nécessité d'un accompagnement plus étroit en contexte d'IP, comme celui que nous avons tenté de mettre en œuvre dans le cadre du projet de recherche plus vaste. Il faut néanmoins être conscients des limites du système de soutien auquel les enseignant·es ont accès en IP. Bien que le cadre institutionnel valorise l'accompagnement des enseignant·es comme levier de leur développement professionnel continu, force est de reconnaître que « l'intégration d'une culture de développement professionnel au quotidien n'a pas encore été pleinement réalisée à l'échelle du système » (CSE, 2014, p. 49), particulièrement dans les milieux ruraux. L'accompagnement en contexte d'IP, qu'il soit sur le plan disciplinaire, didactique ou pédagogique, est pourtant un élément clé du développement professionnel continu des enseignant·es (Mukamurera, 2014; Lefevre et al., 2009; CSE, 2014). Cependant, sa mise en œuvre efficace reste complexe en raison, entre autres, des contraintes de temps et de ressources. Selon Araújo-Oliveira et al. (2024), bien que l'accompagnement soit perçu comme indispensable au développement professionnel continu, il est souvent entravé par des facteurs temporels et organisationnels, limitant ainsi les échanges entre pairs et les possibilités de collaboration visant un tel développement professionnel continu.

Conclusion

L'analyse soulève la nécessité de soutenir davantage les enseignant·es dans cette phase cruciale de la carrière qu'est l'IP, notamment en ce qui a trait à l'articulation cohérente entre leurs conceptions et leurs pratiques d'enseignement des SHS. Pour l'heure, les données permettent de témoigner de l'importance de s'attarder aux tensions présentes chez les deux enseignant·es en contexte d'IP, à savoir un attachement fort à la conception socioconstructiviste et des pratiques enseignantes oscillant entre exercices répétés, concentration sur le manuel et désir de conférer plus de sens aux apprentissages en reliant ces notions au vécu des élèves. Ce phénomène est préoccupant dans la mesure où il place les deux enseignants dans une position délicate et précaire : devoir aménager des savoirs en adéquation avec les orientations des programmes des SHS tout en manquant cruellement de temps et de ressources – selon les préceptes d'une pédagogie par projet, plus éloignée des manuels et des activités préfabriquées – et imaginer des SEA riches et signifiantes pour les élèves. Dans l'optique de soutenir le développement professionnel continu des enseignant·es en IP, il faudrait voir à leur fournir de véritables occasions de réfléchir à leurs pratiques, permettant ainsi un recul nécessaire sur la manière de s'approprier les savoirs à enseigner, les aménager dans des dispositifs didactiques pertinents et en faire une évaluation conséquente.

Des initiatives de formation continue ont d'ailleurs été mises en branle dans le cadre de l'étude plus vaste précitée. Celles-ci visent à répondre aux divers besoins de développement professionnel qui se dégagent des analyses réalisées. Les données préliminaires issues de ce projet d'accompagnement réflexif permettent déjà d'envisager des retombées signifiantes pour le développement professionnel continu des participant·es. Ces bénéfices concernent notamment l'enrichissement de multiples facettes associées au développement professionnel enseignant, à savoir les dimensions liées à la collaboration interprofessionnelle, à l'acte d'enseigner, à la réflexion critique et à l'identité personnelle et professionnelle. A été observée chez nos deux participants une atténuation des tensions ressenties au regard de l'articulation conceptions–pratiques, se traduisant par un plus grand pouvoir agir et la prise de recul quant au regard porté par les pairs sur les pratiques et au regard du manuel scolaire, sources d'aliénation pour les enseignants suivis (Vivegnis et al., 2022).

## Références

- Altet, M. (2001). *Réseau d'observation des pratiques enseignantes*. Université de Nantes.
- Araújo-Oliveira, A. (2005). *Tendances actuelles de la recherche brésilienne portant sur les pratiques enseignantes : analyse critique de la production scientifique, 1985-2004* [mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Savoirs. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/566>
- Araújo-Oliveira, A. (2012). Étude des pratiques d'enseignement en sciences humaines au primaire : le cas des futurs enseignants en contexte de formation en milieu de pratique au Québec. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 15(2), 64-96. <https://doi.org/10.7202/1018457ar>
- Araújo-Oliveira, A., Chagnon, N. et Guilbault, A. (2024). Investigación y desarrollo como motor de desarrollo profesional continuo para los docentes. *New Trends in Qualitative Research*, 20(1), e929. <https://doi.org/10.36367/ntqr.20.1.2024.e929>
- Baillet, D. et Therriault, G. (2021). Entre ce qu'ils pensent, ce qu'ils disent et ce qu'ils font, quelles articulations? *Phronesis*, 10(2-3), 129-152.
- Fortier, S. et Therriault, G. (2019). Soutenir le développement professionnel d'enseignants débutants : premières assises d'un dispositif d'accompagnement pour l'arrimage entre les croyances et les pratiques. *Éducation & Formation*, e-315, 114-128. <https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/1605/>

- Bouhon, M. (2012). Logiques didactiques et problématisation des contenus dans l'activité de préparation de séquences des enseignants d'histoire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 15(1), 69-86.
- Boutonnet, V. (2019). Les pratiques d'enseignement de futures enseignantes et futurs enseignants d'histoire-géographie du secondaire au Québec : épistémologie pratique et agentivité. *Éducation et francophonie*, 47(2), 83-101.
- Boutonnet, V. et Joly-Lavoie, A. (2024). Les pratiques d'enseignement déclarées et observées en classe d'histoire et géographie au secondaire. Dans M.-A. Éthier et D. Lefrançois (dir.), *Développer la pensée historique à l'école. Représentations, outils et pratiques*. (p. 139-162). PUL.
- Brownlee, J., Schraw, G. et Berthelsen, D. (2011). *Personal Epistemology and Teacher Education*. Routledge.
- Bru, M. (2001). Étudier les pratiques enseignantes : les raisons d'un choix. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 5-7.
- Carpentier, G. (2019). *Les types de besoins de soutien des enseignants en insertion professionnelle au Québec et leur perception de l'aide reçue* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/15821>
- Cheng, M., Chan, K. W., Tang, S. et Chang, A. (2009). Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25, 319-327.
- Clanet, J. et Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement : éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. Introduction. *Phronesis*, 1(3), 4-18.
- Crahay, M. (1989). Contraintes de situation et interactions maître-élève, changer sa façon d'enseigner, est-ce possible? *Revue française de pédagogie*, 88, 67-94.
- Demers, S. (2011). *Relations entre le cadre normatif et les dimensions téléologique, épistémologique et praxéologique des pratiques d'enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté : étude multicas* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/5079/>
- Gouvernement du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (2006a). *Programme de formation de l'école québécoise Enseignement secondaire, premier cycle*. Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (2006b). *Histoire et éducation à la citoyenneté*. Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (2006c). *Géographie*. Ministère de l'Éducation du Québec.
- Hogan, K. (2000). Exploring a process view of students' knowledge about the nature of science in science education. *Science Education*, 84(1), 51-70.
- Lefevre, G., Garcia, A. et Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel. *Questions vives*, 5(11), 277-314. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.627>
- Lenoir, Y. et Vanhulle, S. (2006). Étudier la pratique enseignante dans sa complexité : une exigence pour la recherche et la formation à l'enseignement. Dans A. Hasni, Y. Lenoir et J. Lebeaume (dir.), *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences* (p. 193-246). PUQ.
- Mayer, R. et Deslauriers, J.-P. (2000). Quelques éléments d'analyse qualitative. L'analyse de contenu, l'analyse ancrée, l'induction analytique et le récit de vie. Dans R. Mayer, F. Ouellet, M.-C. Saint-Jacques et D. Turcotte (dir.), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (p. 159-189). Gaëtan Morin.
- Moisan, S. et Saussez, F. (2019). Pressions et expressions de la norme dans les pratiques d'enseignement de l'histoire au secondaire. *Recherches en éducation*, 35, 92-109.
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement : Éclairage théorique et état des lieux. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : Oui, mais comment ?* (p. 9-33). PUQ.
- Schraw, G., Brownlee, J. L., Olafson, L. et VanderVeldt, M. (2017). *Teachers' Personal epistemologies. Evolving Models for Informing Practice*. Information Age Publishing.

- Vincent, V. et Therriault, G. (2021). « En faire toujours plus » : un besoin pédagogique et des pratiques enseignantes conséquentes ? Étude de cas à l'aune du rapport au savoir et des croyances d'un enseignant de sciences humaines et sociales au secondaire. *Phronesis*, 10(2-3), 86-106. <https://doi.org/10.7202/1081787ar>
- Vivegnis, I., Therriault, G. et Lavoie, C. (2022). Bénéfices perçus d'un mentorat enseignante-chercheuse au regard des tensions entre croyances et pratiques vécues en début de carrière. Dans A. Araújo-Oliveira et É. Tremblay-Wragg (dir.), *Des pratiques inspirantes au cœur de la formation à l'enseignement* (p. 237-259). PUQ.
- Yadav, A., Herron, M. et Samarapungavan, A. (2011). Personal epistemology in preservice teacher education. Dans J. Brownlee, G. Schraw et D. Berthelsen (dir.), *Personal Epistemology and Teacher Education* (p. 25-39). Routledge.

## Pour citer cet article

- Therriault, G., Araújo-Oliveira, A. et Boucher, S. (2025). L'articulation entre conceptions et pratiques d'enseignement en sciences humaines et sociales au secondaire : le cas de deux enseignants en insertion professionnelle. *Formation et profession*, 33(1), 1-15. <https://dx.doi.org/118162/fp.2025.923>