



INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE
PÉDAGOGIQUE

Colloque internationale de didactique de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté
– 17 et 18 mars 2011



member of
UNIVERSITÉ DE LYON

19, allée de Fontenay
BP 17424
F-69347 Lyon cedex 07

Tél. +33 (0)4 72 76 61 00
Fax +33 (0)4 72 76 61 10
www.inrp.fr
N° Siren 180 043 044

Atelier 3C Discipline scolaire et demande sociale

Vendredi 18 mars 14h – 16h

Savoirs « sociaux » et autres en situation scolaire d'enseignement-apprentissage de l'histoire

Catherine SOUPLLET – IUFM d'Amiens - doctorante, Université Charles de Gaulle – Lille 3, laboratoire Théodile-CIREL (EA 4534) , catherinesouplet@free.fr

Mots clés : histoire – école élémentaire – savoirs scolaires/savoirs mondains/savoirs sociaux - apprentissages

Cette proposition de communication s'inscrit dans l'**axe 1** de l'appel à communication. Elle s'appuie sur une recherche en cours qui s'intéresse aux processus d'apprentissage en histoire d'élèves de l'école élémentaire, dans le cadre d'un projet de thèse sous la direction de Nicole Tutiaux-Guillon et de Bertrand Daunay.

L'axe 1 de l'appel à communication reprend une des finalités admises de l'enseignement de l'histoire à l'école : une discipline scolaire qui contribue à la formation du citoyen et qui implique « le partage d'une culture, de valeurs, d'une mémoire », en mettant en avant la notion d'apprentissages et de savoirs sociaux. Cette question des savoirs sociaux dans le cadre de situations d'enseignement-apprentissage de l'histoire interroge à la fois la nature et la finalité des savoirs enseignés.

Nul doute qu'il est particulièrement complexe de démêler la nature des savoirs qui circulent en leçon d'histoire, entre savoirs scolaires, savoirs savants, savoirs extra-scolaires... Dans la mesure où « l'histoire historienne et l'histoire scolaire mêlent d'entrée toutes deux de la pratique sociale diffuse et du savoir » (Moniot, 2001), où sont les savoirs sociaux, ou même que sont les savoirs sociaux ?

Ajoutons à cela la question des finalités qui renvoient obligatoirement et de manière consensuelle à l'insertion sociale de l'individu, ce depuis bien longtemps, Audigier (2005) nous le rappelle par un texte de Seignobos daté de 1906 : « l'histoire introduit les élèves dans le monde social et politique... Toutes ces acquisitions rendent le jeune homme plus apte à comprendre la société de son temps, par conséquent à se diriger lui-même dans la vie sociale ou politique ».

Enfin, importer ces questions à l'école élémentaire renforce une certaine opacité puisque les programmes n'y sont guère une référence forte, la curiosité et l'intérêt y dominent et les finalités civiques sont plus ou moins mises à distance (Audigier, Tutiaux-Guillon, 2004).

De fait, si la contribution de l'enseignement de l'histoire aux savoirs sociaux de l'individu constitue une finalité naturalisée, cette notion de savoirs sociaux reste donc problématique à cerner. Afin de tenter de démêler la question, je propose de reprendre un corpus constitué d'échanges oraux en classe d'histoire durant une séquence « ordinaire » d'apprentissage, en questionnant l'articulation de ces différents savoirs dans les productions langagières des acteurs de la situation.

Je me limiterai dans un premier temps à distinguer ce qui relève de deux types de savoirs : les savoirs scolaires prescrits d'une part, les savoirs « mondains » d'autre part. Pour ces derniers, je fais le choix d'adopter l'expression de Tutiaux-Guillon (2008) qui qualifie ainsi ce qui est en lien avec l'extra-scolaire.

Plusieurs points peuvent retenir l'attention : leurs modalités d'apparition et leur devenir ; leur visibilité (et donc la part de l'implicite) ; les dominances ; l'influence éventuelle des contraintes institutionnelles ou sociales.

Aboutir à une meilleure compréhension de la mise en jeu effective de différents types de savoirs en histoire et de leur distinction permettrait potentiellement d'apporter une réponse à la question déjà posée (qu'en est-

il des « savoirs sociaux », sont-ils diffus ou « localisables ») et de contribuer à la réflexion sur « ce que valent » les apprentissages en histoire et leur dimension sociale, dès l'école élémentaire.

Références bibliographiques :

AUDIGIER, F. (2005). Les enseignements d'histoire et de géographie aux prises avec la forme scolaire. In O. Maulini & C. Montandon. *Les formes de l'éducation : variété et variations*. Bruxelles : De Boeck.

AUDIGIER, F., TUTIAUX-GUILLON N. (dir) (2004), *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*. Lyon, INRP

MONIOT, H. (2001), « La question de la référence en didactique de l'histoire », in Terrisse A. (Ed.) *Didactique des disciplines. Les références au savoir*, Bruxelles : De Boeck Université

TUTIAUX-GUILLON, N., (2008), « Apprentissages socio-culturels et apprentissages disciplinaires en histoire-géographie », *Les Cahiers Théodile n°9*, Université Lille 3, p.61-78

L'enseignement de l'histoire et la question des apprentissages sociaux et politiques : les représentations quant à la place des savoirs historiques tel qu'elles se sont manifestées lors du débat concernant le nouveau programme d'histoire au Québec (2006-2009)

Jean-François CARDIN, professeur titulaire, Université Laval, jean-francois.cardin@fse.ulaval.ca

Marc-André ÉTHIER, professeur agrégé, Université de Montréal, marc.andre.ethier@umontreal.ca

Avec la collaboration de Vincent BOUTONNET, doctorant, Université de Montréal, vincent.boutonnet@umontreal.ca

Mots clés : Enseignement de l'histoire - Éducation à la citoyenneté - Savoirs - Représentations - Programmes par compétences.

Le programme québécois d'histoire nationale, pour le deuxième cycle du secondaire, suscite de vifs débats jusqu'à aujourd'hui depuis la publication d'une version préliminaire en 2006, alors qu'il en est sa quatrième année d'application. Comme les autres programmes de ce qu'il est maintenant convenu d'appeler le « Nouveau pédagogique » des ordres primaire et secondaire, ce programme est structuré autour de trois compétences. Les deux premières — « Interroger les réalités sociales » et « Interpréter les réalités sociales » — relèvent de l'épistémologie et de la méthodologie de l'histoire. La troisième — « Consolider sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire » — concerne plutôt une des visées traditionnellement associées de façon indirecte ou implicite à l'enseignement de l'histoire, soit l'éducation à la citoyenneté et les apprentissages sociaux et politiques que cela implique. Suivant en cela une tendance que l'on retrouve dans de nombreux pays, le ministère québécois de l'Éducation s'appuie sur l'idée que la connaissance du passé et de la discipline historique qui en permet l'appréhension, et en particulier de son mode de fonctionnement épistémologique et intellectuel, permettent de former de futurs citoyens plus critiques et plus engagés.

Dans les médias, les revues spécialisées et les bulletins professionnels, les adversaires et partisans du programme font valoir des points de vue plus ou moins divergents à propos de diverses questions que soulève ce document, telles que la question nationale et la transmission de la mémoire collective, l'approche par compétences, le paradigme socioconstructiviste et même la formation à l'enseignement en histoire. Le débat s'est d'ailleurs étendu, bien que timidement et sur le tard, à l'enseignement de l'histoire à d'autres ordres d'enseignement que le secondaire.

Si nous isolons les dimensions didactique et épistémologique de ce débat, nous constatons que, pour les opposants, le nouveau programme constitue un dangereux précédent en plaçant les connaissances historiques (dates, personnages, événements et phénomènes historiques) au second plan au profit de nébuleuses compétences. Les supporteurs du programme estiment quant à eux que le document se situe plutôt en continuité avec le programme précédent — et sa « démarche active » — et que les compétences qu'il propose permettent au contraire une meilleure compréhension par les élèves des phénomènes historiques étudiés, tout en favorisant une certaine socialisation politique « éclairée » de l'élève, perçu ici comme un adulte et citoyen en devenir.

S'inscrivant d'emblée dans le cadre du premier axe proposé pour ce colloque, cette communication s'intéressera à la question des articulations entre apprentissages disciplinaires et apprentissages sociaux et politiques. Elle le fera par le truchement d'une analyse des discours qui se sont confrontés lors du débat évoqué plus haut et qui nous apparaît très révélateur des représentations qu'ont différents acteurs du savoir historique et de la formation à l'histoire dans le cadre de l'école.

Dans un premier temps, la communication situera rapidement le contexte du débat en rappelant les points saillants du nouveau programme « Histoire et éducation à la citoyenneté » au deuxième cycle du secondaire. Puis elle présentera les résultats préliminaires d'une analyse qualitative d'un corpus de textes issus du débat. Nous tenterons d'en dégager une typologie des représentations relatives aux « articulations entre savoirs sociaux et savoirs scolaires », aux fondements de la « culture disciplinaire » et aux visées de formation de l'histoire scolaire, le tout afin de faire ressortir les soubassements épistémologiques des différents discours.

La formation du citoyen et ses tensions : des prescriptions ministérielles à la classe

Géraldine BOZEC, Docteure en science politique, Assistante de recherche au Centre d'Etudes européennes – Sciences Po, 28, rue des Saints Pères, 75007 Paris, geraldine.bozec@sciences-po.org

Mots clés : citoyenneté, appartenance, pouvoir, école primaire, socialisation professionnelle des enseignants

Dans cette communication, je me propose d'analyser les normes et les références civiques légitimes aux yeux des enseignants de l'école primaire française (en termes de valeurs, de comportements, de connaissances à encourager chez les élèves). Il s'agit de mettre en regard ces normes et ces références légitimes avec les pratiques effectives des instituteurs et de s'intéresser, plus globalement, aux contradictions et aux tensions qui marquent leur action professionnelle en la matière. La communication se concentre sur les dimensions civiques et politiques des enseignements d'histoire, de géographie et d'éducation civique. Deux dimensions centrales de la citoyenneté sont prises en compte dans l'analyse : la citoyenneté comme principe d'appartenance à une communauté politique d'une part, la citoyenneté comme participation à la vie collective, d'autre part.

Ma présentation est fondée sur les résultats d'une recherche doctorale qui portait sur la socialisation civique scolaire dans l'enseignement primaire (plus précisément au cycle 3). Plusieurs échelles d'analyse sont ici mobilisées. Les représentations et les pratiques des instituteurs sont en effet mises en relation avec deux éléments centraux qui contribuent à encadrer normativement et pratiquement leur travail : le contenu des programmes scolaires et celui des ouvrages pédagogiques en histoire, géographie et éducation civique. L'idée générale est d'examiner la manière dont les apprentissages civiques sont pensés, mis en forme (et en pratique) à ces trois niveaux principaux (prescriptions et injonctions officielles, traductions variées dans les ouvrages scolaires, visions et pratiques des enseignants) et de mettre en lumière les décalages et les continuités entre eux. La communication est centrée sur les représentations et les pratiques des enseignants, mais vise à les situer dans leur contexte. A cette fin, le contexte sociopolitique global est aussi pris en compte.

Un regard comparatif, en termes de périodes, est mobilisé. Outre une référence constante, dans cette communication, à ce que fut la socialisation civique lors de la période fondatrice de la Troisième République, l'analyse des programmes et des ouvrages pédagogiques récents est resituée dans un temps plus long : ils sont en effet examinés par comparaison avec ceux des périodes antérieures (années 1980 et 1990, périodes caractérisées par un renouveau des débats sur la mission civique de l'école). Il s'agit de mesurer les spécificités ainsi que les continuités par rapport au passé qui marquent les programmes scolaires et les supports pédagogiques récents. Ce type de regard permet également de prendre en compte la socialisation professionnelle des enseignants – celle des moins jeunes d'entre eux – sur une plus longue durée.

Ma présentation est fondée sur un matériel empirique important et varié. Outre les textes officiels de l'école primaire – relatifs au cycle 3 – depuis les années 1980, une soixantaine d'ouvrages scolaires (parus entre les années 1980 et 2006, date à laquelle l'enquête de terrain dans les écoles a pris fin) ont été rassemblés et analysés. Au niveau des enseignants, l'analyse est fondée sur des données qualitatives, recueillies entre 2003 et 2006 et constituées d'entretiens et d'observations en classe. Une méthode projective a également été utilisée afin de favoriser la parole des enseignants sur les appartenances (sociales, religieuses, culturelles, etc.) de leurs élèves.

Ma communication mettra en évidence les décalages, mais aussi certaines continuités entre les apprentissages civiques légitimes pour les enseignants, ceux qui sont valorisés dans les programmes scolaires et dans les supports d'enseignement. Centrée davantage sur le travail et le vécu des enseignants, elle mettra à jour une combinaison complexe d'éléments qui permet de comprendre leurs visions et leurs

pratiques en matière de transmission civique, notamment le contenu des programmes et des ouvrages scolaires, mais aussi les orientations religieuses et politiques des instituteurs, leurs appartenances sociales, leur type de rapport au métier et leur contexte d'enseignement (caractéristiques du public scolaire). La communication mettra également en évidence un certain nombre de tensions, en particulier une tension centrale – qui peut prendre des formes variées – entre la socialisation professionnelle et institutionnelle des enseignants d'un côté, leurs dispositions, leurs attentes et les normes civiques légitimes à leurs yeux, de l'autre. J'insisterai également dans ma présentation sur certains impensés et certaines routines professionnelles qui sont à l'origine de contradictions et de tensions entre ce que les enseignants valorisent et ce qu'ils peuvent contribuer à encourager chez leurs élèves dans la pratique.

Les curricula et les manuels de l'élève : quelles visées de formation citoyenne et socioidentitaire traduisent-il ?

David LEFRANÇOIS, professeur, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec en Outaouais, david.lefrancois@uqo.ca

Marc-André ÉTHIER, professeur, Département de didactique, Université de Montréal, marc.andre.ethier@umontreal.ca

Stéphanie DEMERS, doctorante, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec en Outaouais, demers.steph@gmail.com

Mots-clés : Enseignement de l'histoire, éducation à la citoyenneté, curricula québécois, manuels scolaires, question nationale

Martineau (1999) soulignait le caractère actif, réflexif et axé sur la résolution de problème des programmes québécois d'histoire des années 1980. Pourtant, les manuels qui leur étaient associés impliquaient une conception monocausale et linéaire de l'histoire, attribuant à une «cause externe modifiable» (tel ou tel «grand personnage») ou à une «cause externe stable» (telle «grande idée») la plupart des changements sociaux favorables à une «majoration démocratique», mais invoquant rarement l'influence de «causes internes modifiables» (l'action des «gouvernés») sur l'évolution de la démocratie (Éthier, 2006). Cela ne donnait pas aux élèves l'occasion de s'entraîner à l'analyse de l'agentivité collective et encore moins au transfert de cette analyse dans le monde contemporain. Cela les invitait davantage à voir les problèmes sous le seul angle du fatalisme ou de la moralité individuelle, tout en confortant les schémas opposant les «bons» aux «méchants» et les représentations sociales présumant que les autres (du passé) avaient de mauvaises idées que de gentilles personnes ont heureusement réfutées depuis.

Or, les manuels devraient bien davantage conduire les élèves à se comprendre comme des sujets d'une histoire complexe sur laquelle ils considèrent pouvoir, au moins en partie, agir (MÉLS, 2007). La présence d'agentivité dans un récit historique se définit comme la capacité d'agir d'un acteur — y compris un acteur dominé, «gouverné» (au sens où il ne fait pas partie d'une élite) — et s'oppose à l'idée que les acteurs sociaux subissent passivement les événements ou se font agir par les structures sociales et idéologiques (Giddens, 1979). Mais quel poids les nouveaux manuels (associés à la réforme des programmes d'histoire nationale en 2007) accordent-ils au rôle actif des citoyens dans les changements sociohistoriques? En quoi cette conception diffère-t-elle du discours des enseignants quant aux buts qu'ils assignent à l'enseignement de l'histoire nationale ?

Afin d'examiner la situation de façon plus circonspecte et d'apporter un éclairage complémentaire à d'éventuelles prises de position, cette communication présentera les résultats d'une analyse préalable des curricula et, surtout, de leurs émanations. Ces résultats constitueront la base d'une recherche empirique en début de parcours¹. Cette recherche visera à analyser l'architecture du programme en cause, ses contenus et l'idéologie qui le sous-tend, et ce, notamment par une analyse exploratoire de discours des manuels scolaires.

La première partie de cette présentation décrira l'évolution des finalités identitaires des programmes québécois d'histoire nationale. Un examen plus étroit de la transposition de ces contenus curriculaires dans les manuels scolaires agréés soulèvera plusieurs questions. La deuxième partie, plus longue, analysera les messages relatifs à la formation citoyenne véhiculés dans les trois premiers chapitres (correspondant à trois

¹ David Lefrançois, «Analyse de contenu relative aux dimensions de la pensée historique dans les manuels scolaires québécois au secondaire en *Histoire et éducation à la citoyenneté*», FQRSC-Établissement de nouveaux professeurs-chercheurs, 2010-2013.

réalités sociales : les Premiers Occupants, la Nouvelle-France et la Conquête britannique) des quatre nouveaux manuels d'histoire. Il est important de noter que cette partie traitera les chapitres analysés comme des cas de figure pour analyser les transpositions possibles, en classe, des visées citoyennes et identitaires à l'œuvre dans l'enseignement de l'histoire nationale au Québec. Par conséquent, l'analyse partielle ne préjuge en rien de la qualité globale des manuels et encore moins de la manière dont les enseignants et les élèves s'en servent. Partant, les conclusions présentées par rapport aux programmes comme aux manuels seront préliminaires.

Nous présenterons les conditions de production et la structure générale des manuels d'histoire québécois, utilisés au deuxième cycle du secondaire, que recense cette contribution. L'organisation, les contenus et les activités proposés par ces manuels seront également analysés, afin de voir comment les auteurs présentent certains groupes sociaux qui composent la société québécoise et quels rôles sociaux et historiques ils leur attribuent. Cette analyse des manuels fera émerger certaines hypothèses quant au discours dominant concernant les construits sociohistoriques que sont les membres de certaines Premières Nations, les Français et les Anglais et aux visées citoyennes qu'il traduit. Entre autres, en dehors du pôle des grands personnages détenant le pouvoir de provoquer un changement social et de celui des grands ensembles impersonnels (Londres, Premières Nations, etc.), l'on notera peu de « citoyens agissants », d'intermédiaires, de groupes ou de sous-groupes – plus ou moins circonscrits socialement, culturellement et géographiquement – aux revendications contextualisées et déterminées en partie par des intérêts divers ou convergents.

Références :

ÉTHIER, M.-A. (2006). « Analyse comparative des activités et contenus des ouvrages scolaires québécois d'histoire générale relatifs aux causes de l'évolution démocratique ». *Canadian Journal of Education*, 29(3), 650-683.

GIDDENS, A. (1979). *Central Problems in Social Theory : Action, Structure and Contradiction in Social Analysis*. Londres : MacMillan.

MARTINEAU, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser*. Paris : L'Harmattan.

MÉLS [Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport] (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Deuxième cycle du secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.