

Éduquer aux sciences humaines et sociales

Coordination du numéro :

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

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

Liminaire

1 Éduquer aux sciences humaines et sociales

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

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

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

Bernadette MÉRENNE-SCHOUMAKER, Université de Liège,
Belgique

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sabrina MOISAN, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

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

Margarida ROMÉRO, Université Côte d'Azur, Nice, France

Anne CHIARDOLA, Aix Marseille Université, Marseille, France

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

Aïcha BENIMMAS, Université de Moncton,

Nouveau-Brunswick, Canada

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

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

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

VOLUME XLVII: 2 – AUTOMNE 2019

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

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton

Comité de rédaction

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

Révision linguistique

Philippe-Aubert Côté, rév. a.
Révisart

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Diffusion Érudit

www.erudit.org

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

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

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

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

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

Liminaire

Éduquer aux sciences humaines et sociales

Aïcha BENIMMAS

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Anderson ARAÚJO-OLIVEIRA

Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec

VOLUME XLVII: 2 – AUTOMNE 2019

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

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton

Comité de rédaction

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

Révision linguistique

Philippe-Aubert Côté, rév. a.
Révisart

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Diffusion Érudit

www.erudit.org

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

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

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

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

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

Éduquer aux sciences humaines et sociales

Coordination du numéro:

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

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

Liminaire

1 Éduquer aux sciences humaines et sociales

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

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

Bernadette MÉRENNE-SCHOUMAKER, Université de Liège, Belgique

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sabrina MOISAN, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

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

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

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

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

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

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

Éduquer aux sciences humaines et sociales

Aïcha BENIMMAS

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Anderson ARAÚJO-OLIVEIRA

Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec

Les textes officiels justifient souvent l'apprentissage des sciences humaines et sociales à l'école primaire et secondaire en rappelant le rôle qu'elles jouent dans la compréhension de l'élève quant à l'environnement socioculturel et physique dans lequel il vit et auquel il appartient. À l'instar des autres disciplines scolaires, l'enseignement de l'histoire et de la géographie, composantes importantes de la formation des jeunes à l'école (Drolet, 2014), a été restructuré dans le mouvement des réformes curriculaires ayant affecté plusieurs systèmes scolaires à l'échelle planétaire (Araújo-Oliveira, 2012). La vague de l'approche par compétences, qui renvoie à un savoir agir mobilisant un ensemble de ressources pour faire face à une situation complexe (Tardif, 2007), a frappé l'enseignement de ces deux disciplines dans le but de préparer les apprenants à faire face à la complexité des enjeux et des réalités sociales au XXI^e siècle. Or ce choix, qui exige une problématisation des apprentissages, semble faire face à des obstacles d'ordre épistémologique et didactique (Philippot, 2012).

En effet, la nature de l'histoire et celle de la géographie font que ces deux disciplines s'intéressent de près à la compréhension des événements de l'actualité tout en offrant aux élèves des occasions pour établir des liens avec les contenus étudiés et, par la même occasion, exercer la pensée critique autour de thématiques provenant de la vie réelle. Les nombreux médias à la disposition des élèves à l'extérieur de l'école (Charrette, 2010) présentent souvent une occasion d'apprentissage informel fort

intéressante. C'est ainsi que Youngbauer (2013) juge l'éducation aux médias incontournable dans l'apprentissage des sciences humaines et sociales. En effet, à cause de la complexité des médias, de leur ambivalence et des controverses qu'ils suscitent, ce même auteur propose un modèle de littératie aux médias impliquant les dimensions historique, empirique, interprétative et critique.

À côté des savoirs socioaffectifs (savoir-être, savoir-vivre) utiles à la vie du citoyen, les sciences humaines et sociales offrent aux apprenants une gamme d'outils conceptuels et d'outils de savoirs méthodologiques et procéduraux. D'un point de vue conceptuel, l'élève a besoin de comprendre, de manipuler et d'intégrer les trois concepts fondamentaux des sciences humaines et sociales, en l'occurrence l'espace, le temps et la société. Bien que ces concepts se distinguent par leurs propres caractéristiques et dimensions cognitives, ils sont mutuellement complémentaires. Cela dit, chaque réalité sociale étudiée mérite d'être située dans un contexte temporel, spatial et social (Pagoni, 2009). C'est grâce à ces concepts que l'apprenant accède à la compréhension du monde (Gouvernement du Québec, 2001). C'est avec ces concepts aussi que l'élève communique, questionne, compare, explique, raisonne, argumente et donne un sens aux phénomènes.

En réaction à l'aspect factuel de l'enseignement-apprentissage de l'histoire et de la géographie, la didactique de ces disciplines a été orientée vers le développement de modes de pensée chez les apprenants (Larouche, Landry et Fillion, 2015). C'est ainsi que l'enseignement de l'histoire doit être articulé autour de situations problématisées qui inciteraient les élèves à mettre en place une démarche d'apprentissage à caractère scientifique (Martineau, 1999; Laurin, 1999) mobilisant le raisonnement et le processus métacognitif chez l'apprenant. Dans le même sens, le développement du mode de pensée historique devient une nécessité pour la formation citoyenne de l'élève (Seixas et Morton, 2013; Hassani Idrissi, 2005). Les géographes et les didacticiens de la géographie, pour leur part, incitent au développement du raisonnement géographique qui passe par des opérations intellectuelles spécifiques, le questionnement et la mobilisation de la pensée critique face à différents phénomènes et enjeux (Kerski, 2014; Benimmas, 2006, 2008; Laurin et Klein, 1999). Ce changement dans le discours didactique des deux principales disciplines composant l'enseignement des sciences humaines et sociales à l'école primaire et secondaire met l'accent sur le processus par lequel l'apprenant construit ses connaissances plus que sur le produit final de l'apprentissage. Ce virage impose l'apprentissage des fondements épistémologiques de l'histoire et de la géographie au personnel enseignant et aux futurs enseignants et enseignantes, de même que la compréhension des processus qui mènent à la construction des compétences en sciences humaines et sociales. Cela étant dit, les enseignantes et enseignants sont-ils suffisamment outillés pour faire apprendre les modes de pensée de ces deux disciplines? Si oui, comment l'apprentissage des raisonnements propres à ces disciplines affecte-t-il la formation intellectuelle des élèves? En effet, c'est à travers les raisonnements historique et géographique que les apprenants seront en mesure de développer une posture historienne et géographe

en mobilisant les concepts fondamentaux et les démarches spécifiques aux sciences humaines et sociales et, par conséquent, la pensée critique.

Outre ce questionnement, il convient de ne pas oublier la dimension technologique qui caractérise l'environnement social de l'élève en cette ère numérique. En effet, les sciences humaines et sociales se trouvent dotées d'une multitude de technologies que l'élève doit maîtriser pour répondre efficacement aux exigences de la vie au XXI^e siècle. Particulièrement, la géographie se démarque au sein des sciences humaines et sociales par l'évolution sans précédent de ses technologies cartographiques. Jamais la dimension géospatiale n'a été aussi présente dans la vie quotidienne des citoyens et citoyennes comme elle l'est aujourd'hui (Bednarz, Acheson, et Bednarz, 2006). Le fait géospatial est présent d'une manière continue dans la vie quotidienne grâce à l'évolution des géotechnologies (Benimmas, 2011, 2015). Des outils virtuels comme Google Maps et Google Earth sont utilisés au quotidien pour localiser des événements, trouver des lieux, visualiser l'état de la météo, tracer l'itinéraire d'un trajet, etc. À côté de ces outils accessibles à tous, les systèmes d'information géographiques offrent un outil très utile pour effectuer l'analyse spatiale incontournable pour préparer à une citoyenneté moderne. Ces outils permettent aux élèves de contribuer à la résolution des problèmes et à la prise de décision au sein de leur propre communauté (Milson, Demirci et Kerski, 2012). En effet, ces technologies offrent un grand potentiel qui mérite d'être exploité pour des apprentissages interdisciplinaires reliés à l'approche par compétences et aux besoins de l'école au XXI^e siècle.

Considérant l'intérêt accordé aux sciences humaines et sociales, et compte tenu de leurs implications, plusieurs questions peuvent être soulevées : comment les sciences humaines et sociales éduquent-elles les élèves à traiter des situations complexes et à développer un esprit d'analyse critique? Comment les sciences humaines et sociales intègrent et exploitent-elles les médias et l'actualité pour développer une pensée critique chez les élèves et par conséquent une pensée politique? Comment les jeunes sont-ils éduqués à raisonner historiquement et géographiquement? Comment les technologies sont-elles intégrées à l'apprentissage des réalités sociales et territoriales dans le cadre des sciences humaines et sociales au primaire, et en histoire et en géographie au secondaire? Quelle est la valeur pédagogique ajoutée des technologies numériques spécifiques à l'apprentissage de l'histoire et de la géographie pour favoriser l'intégration des apprentissages chez les élèves? Ce sont là quelques-unes des questions auxquelles les chercheurs francophones en didactique des sciences humaines et sociales, de l'histoire, de la géographie ont été invités à réfléchir dans le cadre de ce numéro thématique coordonné par les professeurs Aïcha Benimmas (Université de Moncton) et Anderson Araújo-Oliveira (Université du Québec à Montréal).

Nous ouvrons ce numéro avec l'article de Bernadette Mérenne-Schoumaker, professeure à l'université de Liège (Belgique). Sur la base de sa longue expérience de

didacticienne de géographie ayant traité les réformes implantées à l'école francophone belge, elle rapporte son implication de trois années dans le cadre d'une réforme en profondeur de l'enseignement francophone en Belgique. Dans cet article, l'auteure explicite la contribution de la géographie à la formation des jeunes en cercant les principaux apports et finalités socio-éducatifs susceptibles de les outiller à faire face aux enjeux actuels. Selon l'auteure, la place de la discipline dans la formation serait ainsi bien définie et permettrait sans conteste de mieux dialoguer avec les autres disciplines et de mieux organiser les futurs programmes d'enseignement.

Il suit le travail de Daniel Moreau et Jonathan Smith de l'Université de Sherbrooke qui aborde la question de la problématisation des apprentissages à partir des écrits scientifiques portant sur la pensée historique. L'analyse conceptuelle proposée par les auteurs permet, d'une part, d'identifier les deux modèles de pensée historique véhiculés par ces écrits (francophone et anglophone) et de rendre compte des différents types de problématisation qu'ils commandent. D'autre part, elle permet d'identifier des éléments de convergence et de divergence entre ces types de situations problèmes.

Dans le troisième article, Olivier Lemieux et Denis Simard de l'Université Laval proposent une réflexion théorique sur la question de la pensée politique à l'école en la conceptualisant et en la distinguant d'autres concepts au cœur de l'enseignement des sciences humaines et sociales. Même si l'éducation politique n'est pas explicitement enseignée au Québec, il est possible d'identifier dans la documentation officielle un certain nombre de connaissances, de compétences disciplinaires, de compétences transversales et de domaines généraux de formation qui sont susceptibles de participer à la formation d'une pensée politique à l'école.

Avec un regard centré davantage sur la question de la spatialité en contexte de formation initiale à l'enseignement, Anne-Laure Le Guern de l'Université de Caen Normandie (France) nous invite à découvrir l'appréhension que les futurs enseignants et enseignantes d'«histoire-géographie» manifestent à l'égard de la spatialité, dans leur processus de formation, en raison même de leur discipline de formation et d'exercice professionnel. À travers des extraits de leurs portfolios de formation et d'évaluation, des usages différenciés de la spatialité, lesquels mobilisent des savoirs disciplinaires et des ressources professionnelles, ont été identifiés et analysés.

Toujours dans un contexte de formation initiale à l'enseignement, le cinquième article analyse les pratiques d'enseignement déclarées de quatre futurs enseignantes et enseignants d'histoire et géographie au secondaire. À travers l'analyse de cartes conceptuelles réalisées dans le cadre d'un cours de didactique à différents moments de la session, Vincent Boutonnet de l'Université du Québec en Outaouais illustre dans cet article l'évolution de leur épistémologie pratique. Il met en évidence l'intégration que font les futurs enseignants et enseignantes autant des savoirs pratiques issus du milieu de travail que des savoirs théoriques issus de leurs cours théoriques.

Par ailleurs, il relève l'existence d'une tension vécue par les quatre stagiaires entre le milieu de formation universitaire et le milieu de pratique en contexte du stage.

Rédigé par Sabrina Moisan de l'Université de Sherbrooke, le sixième article apporte une réflexion sur les liens possibles entre l'enseignement de l'histoire et l'éducation aux droits humains et l'éducation à la citoyenneté, tout en se questionnant sur les habitudes professionnelles des enseignantes et enseignants d'histoire au secondaire. Elle présente en ce sens l'analyse des pratiques d'enseignement mises en place par trois enseignants d'histoire du secondaire au sujet de l'histoire de l'apartheid, de manière à comprendre comment un sujet comme les luttes antiapartheid est enseigné et quel peut être son apport pour l'éducation aux droits humains.

Dans le septième article, Margarida Roméro de l'Université Côte d'Azur et Anne Chiardola, de l'Académie de Nice (France) étudient le rapport des élèves du primaire à l'espace et au territoire dans le cadre du projet *#SmartCityMaker*. Ce rapport a été étudié à travers l'analyse des processus techno-créatifs, de démarche de recherche-création et de co-créativité vécus par des élèves impliqués dans la création de leur ville du futur, et ce, dans une perspective d'écocitoyenneté et de développement durable et technologique. L'analyse réalisée ne se limite pas aux compétences d'ordre cognitif, mais examine aussi les ressources affectives et psychosociales mobilisées par les élèves.

Au huitième article, Aïcha Benimmas et Sylvie Blain de l'Université de Moncton, traitent dans une perspective interdisciplinaire, le raisonnement géographique et la cohérence textuelle à travers la création de cartes narratives sur Google Maps dans une classe de géographie 9^e année du secondaire. L'analyse indique que les élèves participants font de la description géographique et manifestent un certain raisonnement géographique relationnel avec quelques tentatives d'interprétation limitées principalement au site visuel. Bien qu'ils adaptent leurs textes, essentiellement descriptifs, à la situation de communication, ils semblent manquer de cohérence macrostructurelle. Par ailleurs, la création de cartes narratives semble non seulement être appréciée, mais elle permet de développer plus d'habiletés dans l'usage de Google Maps.

Enfin, dans le dernier article, Anderson Araújo-Oliveira de l'Université du Québec à Montréal présente une analyse critique des orientations ministérielles relatives à l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire en identifiant un certain nombre de zones d'ombre qui y sont sous-jacentes. N'étant pas toujours univoques, ces orientations sont susceptibles de laisser place à des lectures et interprétations très variées sur le plan des paramètres devant présider à l'intervention éducative de l'enseignant et par conséquent d'entraver la mise en œuvre d'une intervention éducative en lien avec les fondements à la base de cet enseignement.

Nous espérons que ces neuf articles permettent aux lecteurs d'approfondir leurs réflexions sur le sujet développé dans le cadre de ce numéro thématique et, qu'en leur permettant de se questionner sur différentes facettes de l'enseignement des sciences humaines et sociales, ils puissent contribuer à la construction d'un panorama basé sur des travaux de recherche récents quant à l'état de l'éducation aux sciences humaines et sociales dans la francophonie.

Références bibliographiques

- 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.
- BEAUMIER, F. et LEBLANC, B. (2015). Vivre l'archéologie et l'histoire: un exemple d'apprentissage expérientiel en sciences humaines. *Port d'Acadie*, 27, 54-62.
- BEDNARZ, S. W., ACHESON, G. et BEDNARZ, R. S. (2006). Maps and map learning in social studies. *Social Education*, 7(7), 398-404.
- BENIMMAS, A. (2006). Teaching Geographic reasoning. Symposium of the *Commission on Geographical Education of the International Geographical Union and the International Cartographic Association*, (75-79), Brisbane.
- BENIMMAS, A. (2008). A Theoretical Model for Thematic Map Learning. *Research in Geographic Education*, 10(2), 5-40.
- BENIMMAS, A. (2011). Les habiletés cartographiques des élèves du secondaire à l'école francophone en milieu minoritaire. *Actes du colloque de la 25^e Conférence internationale de cartographie, L'Association Internationale de Cartographie (1-9)*, Paris.
- BENIMMAS, A. (2015). Le statut de la carte géographique dans la pratique enseignante à l'école francophone en milieu minoritaire. *McGill Journal of Education*, 50(2-3), 269-291.
- CHARRETTE, D. (2010). Quelques pistes pour considérer la bande dessinée historique en tant qu'outil didactique. Dans M-A. Éthier, D. Lefrançois et J-F. Cardin (dir.). *Enseigner et apprendre l'histoire (159-178)*. Québec: Presses de l'Université Laval.

- DROLET, M. (2014). *L'enseignement de l'univers social au premier cycle du primaire: Pratiques déclarées d'enseignants d'une commission scolaire de Chaudière-Appalaches* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Rimouski.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec: Ministère de l'éducation.
- HASSANI IDRISSE, M. (2005). *Pensée historienne et apprentissage de l'histoire*. Paris: l'Harmattan.
- KERSKI, J. (2014). Geo-awareness, geo-enablement, geotechnologies, citizen science, and storytelling: Geography on the world stage. *Geography Compass*, 9(1), 14-26.
- LAROCHE, M.-C., LANDRY, N. et FILLION, P.-L. (2015). Conception et étude du potentiel d'un dispositif muséo-techno-didactique pour le raisonnement en sciences humaines d'élèves québécois de 5^e année du primaire. *McGill Journal of Education*, 50(2-3), 293-319.
- LAURIN, S. (1999). La relation espace-temps dans la formation à l'univers social. Dans S. Laurin et J.L. Klein (dir.). *L'éducation géographique. Formation du citoyen et conscience territoriale (9-31)*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- 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.
- MILSON, J.A., DEMIRCI, A. et KERSKI, J.J. (2012). *International Perspectives on Teaching with GIS in Secondary Schools*. New York: Springer.
- PAGONI, M. (2009). Rencontre avec François Audigier: éducation à la citoyenneté et participation. *Carrefour de l'éducation*, 28, 150-156. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2009-2-page-150.htm>
- PHILIPPOT, T. (2012). Enseigner à l'école primaire une géographie problématisée: un défi? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 15(1), 21-34.
- SEIXAS, P. et MORTON, T. (2013). *Les six concepts de la pensée historique*. Montréal: Modulo.
- TARDIF, J. (2006). *L'évaluation des compétences*. Montréal: Chenelière Éducation.
- YOUNGBAUER, V. (2013). Application of media literacy and cultural studies in K-12 social studies curricula. *The Social Studies*, 104(5), 183-189.

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

Bernadette MÉRENNE-SCHOUMAKER

Université de Liège, Belgique

VOLUME XLVII: 2 – AUTOMNE 2019

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

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton

Comité de rédaction

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

Révision linguistique

Philippe-Aubert Côté, rév. a.
Révisart

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Diffusion Érudit

www.erudit.org

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

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

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

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

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

Éduquer aux sciences humaines et sociales

Coordination du numéro:

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

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

Liminaire

1 Éduquer aux sciences humaines et sociales

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

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

Bernadette MÉRENNE-SCHOUMAKER, Université de Liège, Belgique

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sabrina MOISAN, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

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

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

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

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

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

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

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

Bernadette MÉRENNE-SCHOUMAKER

Université de Liège, Belgique

RÉSUMÉ

Pourquoi une formation géographique commune pour les élèves de 6 à 15 ans? Quelles plus-values au chapitre de l'apprentissage pour les futurs citoyennes et citoyens? Sur la base de trois années d'implication dans le cadre d'une réforme en profondeur de l'enseignement francophone en Belgique, nous avons tenté de cerner les apports majeurs et l'objectif final d'une formation en géographie. Si l'objectif est bien d'acquérir une éducation géographique au même titre que l'on acquiert une éducation scientifique ou linguistique, quatre apports plus spécifiques ont pu être établis: 1) aider les élèves à mieux se situer (voire à se déplacer) dans leurs cadres de vie; 2) ouvrir les élèves à l'ailleurs et aux différents «visages» de la Terre; 3) éclairer spatialement les grands enjeux de notre temps; 4) développer les compétences littéraires classiques comme numériques des élèves. Cerner de la sorte la place de la discipline dans la formation permet sans conteste de mieux dialoguer avec les autres disciplines et de mieux organiser les programmes d'enseignement.

ABSTRACT

The key benefits and ultimate objective of teaching geography in basic education. Reflections and proposals

Bernadette MÉRENNE-SCHOUMAKER, University of Liège, Belgium

Why teach general geography to students aged 6 to 15? What are the benefits for future citizens? On the basis of three years of involvement in an in-depth reform of French-language education in Belgium, we have tried to identify the key benefits and the ultimate goal of geography education. While the objective is to acquire an education in geography in the same way one acquires an education in science or linguistics, four more specific benefits were established: 1) to help students have a better understanding of their location when they are moving around in their living environments; 2) to help students learn about other parts of the world and the different «faces» of the Earth; 3) to spatially clarify the major issues of our time; 4) to develop classic skills, such as reading, writing and math. Defining the role of this discipline in education definitely fosters more effective dialogue with the other disciplines and better organization of teaching programs.

RESUMEN

Aportes y finalidad de la geografía en una formación de base. Reflexiones y proposiciones

Bernadette MÉRENNE-SCHOUMAKER, Universidad de Lieja, Bélgica

¿Por qué una formación común en geografía para los alumnos de 6 a 15 años? ¿Cuáles son los valores que se agregan a la cuestión del aprendizaje de los futuros ciudadanos y ciudadanas? Apoyados en tres años de implicación en el cuadro de una reforma profunda de la enseñanza francófona en Bélgica, hemos tratado de circunscribir los aportes más significativos y el objetivo final de una formación en geografía. Si el objetivo es adquirir una educación en geografía del mismo modo en que se adquiere una educación científica o lingüística, pudimos establecer cuatro contribuciones específicas: 1) ayudar a los alumnos a situarse mejor (incluso desplazarse) en el marco de sus vidas; 2) iniciar a los alumnos a la alteridad y a las diferentes «facetas» de la Tierra; 3) ilustrar espacialmente los grandes retos de nuestro tiempo; 4) desarrollar las competencias en alfabetismo clásico y numérico de los alumnos. Precisar de esta manera el lugar de la disciplina en la formación permite, sin lugar a dudas, de establecer un mejor dialogo con las otras disciplinas y organizar mas eficazmente los programas de enseñanza.

INTRODUCTION

Depuis 2015, la Fédération Wallonie-Bruxelles, qui est responsable de l'enseignement dans la partie francophone de la Belgique, a lancé un grand chantier en vue d'une réforme en profondeur de l'enseignement: le Pacte pour un enseignement d'excellence¹. Cette réforme vise notamment la mise en place d'un tronc commun élargi et allongé allant de la première année de l'enseignement maternel (3 à 6 ans) et englobant les six années de l'enseignement primaire ainsi que les trois premières années de l'enseignement secondaire, soit au total 12 des 15 années de l'enseignement obligatoire.

Dans ce cadre, toutes les disciplines ont été remises en question quant à leur apport à la formation des jeunes, à leur place dans le curriculum et à l'organisation à mettre en œuvre pour doter les élèves des savoirs, des savoir-faire et des compétences de base.

Ayant eu la chance de participer aux deux groupes de travail rassemblant des spécialistes des disciplines scolaires (le premier en 2016 et le second, en 2018-2019)², il nous a semblé utile de proposer, sur la base de ces travaux, une réflexion sur les apports spécifiques de la discipline dans une formation de base ainsi que sur la finalité générale vers laquelle doit (ou devrait) tendre la géographie scolaire. En effet, cette expérience un peu unique nous a conduite, après plus de 40 ans de recherche en didactique de la géographie pour l'enseignement secondaire, à repenser et à affiner notre vision du rôle de la géographie dans la formation des enfants et des jeunes adolescentes et adolescents, vision que nous voulions partager avec d'autres chercheurs.

L'objectif de cet article est dès lors de présenter le contexte de ces travaux et les principaux enseignements que nous en avons tirés.

CONTEXTE DES TRAVAUX ET RETOUR RÉFLEXIF SUR LES TRAVAUX

La démarche mise en œuvre par le Pacte a interpellé de nombreux groupes de travail et a nécessité de multiples formes de consultation dont il est impossible de rendre compte en quelques lignes.

Nous limiterons nos propos aux deux temps qui ont impliqué les disciplines: d'une part, la mise en place, en 2016, de groupes de travail disciplinaires dans le but de dresser un bilan des défis rencontrés par l'enseignement de chaque discipline ainsi

-
1. Le site officiel du Pacte se trouve à l'adresse suivante: <http://www.pactedexcellence.be/>
 2. Nous souhaiterions remercier ici tous les membres de ces deux groupes pour leur apport à la réflexion générale et à l'élaboration des documents. Nous souhaiterions remercier en particulier Marc Deprez, responsable du secteur des sciences humaines (géographie, histoire, étude du milieu et formation historique et géographique dans le qualifiant) à la Fédération de l'enseignement catholique, pour son importante contribution au travail et pour les nombreux échanges d'idées souvent à l'origine de l'évolution de nos réflexions.

que des propositions de plans d'action et, d'autre part, la rédaction, en 2018-2019, par grands groupes de disciplines, d'un référentiel (voir ci-après) définissant année par année des objets communs d'apprentissage et les objets disciplinaires en ce qui a trait aux savoirs, aux savoir-faire et aux compétences.

Organisation des groupes de travail

En 2016, le comité de pilotage du Pacte a désigné huit groupes de travail, dont un pour la géographie et un pour l'histoire, mais aucun pour les sciences économiques et sociales. Ces groupes étaient composés de 15 personnes issues de 5 horizons différents (personnel enseignant, inspecteurs et inspectrices, conseillers et conseillères pédagogiques, responsables de la formation du personnel enseignant et monde extérieur) et proposées par le président du groupe en cherchant à respecter les réseaux d'enseignement³ et les origines spatiales des participants. Un cahier des charges précisait le travail à effectuer, le plan du rapport final et l'échéancier de travail : 15 réunions de 3 heures chacune.

En 2018, le même comité de pilotage a chargé 10 groupes de travail d'élaborer les référentiels du « socle de savoirs et de compétences du tronc commun » (dont les socles de compétences initiales pour le niveau maternel). Dans ce cas, le travail devait se réaliser par grands domaines ; la géographie a ainsi été rattachée aux sciences humaines avec l'histoire et les sciences économiques et sociales. Les groupes rassemblaient 21 membres (essentiellement des inspecteurs et inspectrices, et des conseillers et conseillères pédagogiques) désignés par les réseaux, sauf le président (un inspecteur) et les trois experts « disciplinaires » désignés par le Cabinet de la ministre. Pour les sciences humaines, le groupe rassemblait sept représentants et représentantes de chacune des trois disciplines, les sciences économiques et sociales constituant un seul ensemble. Leur travail était balisé par la Charte des référentiels (approuvée par le gouvernement le 25 octobre 2017) et un cahier des charges assez précis. Le calendrier initial prévoyait un jour de travail chaque semaine, et ce, de la fin janvier à la fin novembre 2018, mais il a été prolongé à plusieurs reprises jusqu'à la mi-juin 2019. Depuis le début du mois de septembre 2019, un groupe restreint d'une dizaine de personnes (dont trois géographes) a été chargé de finaliser le projet.

3. Chaque école dépend d'un pouvoir organisateur et appartient à un « réseau » d'enseignement. Le pouvoir organisateur d'un établissement d'enseignement est l'autorité qui en assume la responsabilité ; ces pouvoirs organisateurs sont officiels (publics) ou libres (privés). Ils se regroupent en quatre grands réseaux : la Fédération Wallonie-Bruxelles (éducation nationale avant la fédéralisation de l'enseignement en 1988), l'officiel subventionné (enseignement des provinces, des villes et des communes), le libre subventionné confessionnel (enseignement inspiré d'une confession particulière, principalement catholique) et le libre subventionné non confessionnel (des écoles dont le pouvoir organisateur ne se réclame d'aucune confession, mais qui ne font pas partie de l'enseignement officiel).

Méthode de travail adoptée par les groupes

Les deux missions confiées aux groupes de travail ont donc été très différentes. Dans le premier cas, l'objectif était plus simple : jeter un regard critique sur la situation de la discipline sur les 12 premières années de l'enseignement et proposer des plans d'action précis pour remédier aux défis détectés; en outre, le groupe ne comptait que des géographes. Dans le deuxième cas, la mission était relativement complexe, car il fallait aboutir à la rédaction d'un nouveau référentiel avec des propositions précises année par année (sauf pour les trois années de maternelle qui ont finalement été l'objet d'un groupe spécifique); de plus, le groupe était multidisciplinaire. Notre rôle a aussi été différent, car, en 2016, nous avons été désignée comme présidente, alors qu'en 2018, nous étions « experte de la discipline ».

Pour rappel, un référentiel définit les acquis d'apprentissage (traduction française de learning outcomes) ou ce que « l'apprenant doit savoir, comprendre et être capable de réaliser au terme d'un processus d'apprentissage, d'un cursus ou d'une unité d'enseignement validée » (Fédération Wallonie-Bruxelles, Glossaire de l'enseignement de promotion sociale, 2017, p.2); il explique ce qui doit être appris, le « quoi apprendre ». Le référentiel est commun à tous les réseaux, garantissant de la sorte l'égalité des acquis de base pour tous : il a valeur de loi, ce qui lui confère un statut contractuel entre l'école et la société (les parents y compris). Par contre, un programme met en œuvre le référentiel et explique le « comment apprendre » ou, mieux, le « comment enseigner »; il précise les orientations méthodologiques ainsi que les attitudes et les savoirs à mobiliser dans les apprentissages, et il relève des pouvoirs organisateurs qui, généralement, adoptent le programme de leur réseau. Dans le cas présent, les nouveaux programmes seront rédigés dès l'adoption définitive des différents référentiels, sans doute durant l'année 2020.

La méthodologie de travail adoptée par les deux groupes n'a toutefois pas été fondamentalement différente : elle a combiné l'analyse de la situation existante, la lecture critique de nombreux rapports rédigés au cours des dernières années sur les problèmes rencontrés par l'enseignement (en lien principalement avec la réussite des élèves ou l'intégration de nouvelles matières comme l'éducation à l'environnement), des recherches documentaires en Belgique et à l'étranger, des rencontres avec des membres des autres groupes du Pacte, des experts pédagogues et psychologues ou encore, notamment en 2016, des responsables de la formation d'enseignants, des membres du personnel enseignant de terrain et le président des professeurs de géographie de la Flandre. Le plus souvent, les réunions étaient préparées par un ou deux membres qui proposaient des « pièces à casser » ou qui s'étaient chargés de remettre en forme les principaux résultats de la dernière réunion.

Élaboration de cet article

La rédaction du rapport du premier groupe de travail qui nous a été confiée comme présidente du groupe ainsi que les nombreuses interpellations des collègues tant géographes que non géographes réunis dans le deuxième groupe sont sans conteste à l'origine de la réflexion présentée dans cet article. Celle-ci combine des apports personnels et les résultats des multiples échanges avec les participants portant en particulier sur la spécificité du regard géographique, les concepts de la géographie considérés comme fondamentaux, les savoirs ou les savoir-faire à privilégier, sans parler du vocabulaire utilisé, ce qui a d'ailleurs conduit à la rédaction d'un glossaire spécifique. Toutefois, une question clé est restée constante, celle des apports de la géographie à la formation des enfants et des adolescentes et adolescents. C'est cette question que nous avons décidé de retenir dans le présent article.

QUELS APPORTS SPÉCIFIQUES DE LA GÉOGRAPHIE?

Ces apports peuvent être à notre sens regroupés en quatre axes, trois plus orientés sur les « contenus » et un quatrième sur les « compétences ».

Aider les élèves à mieux se situer dans leurs cadres de vie

Cet axe est particulièrement important pour les jeunes enfants qui, progressivement, découvrent ou doivent apprendre à découvrir les espaces vécus de leur école, puis du quartier ou du village de l'école et de la commune avant de s'intéresser, à la fin de l'enseignement primaire, à d'autres territoires du pays, aux pays limitrophes et au monde.

Il s'agit donc de les amener, en début de formation, à savoir se situer et se déplacer dans des espaces⁴ connus afin de se sentir de quelque part, condition fondamentale pour devenir plus tard des citoyennes et des citoyens. Se situer dans un cadre de vie, c'est aussi progressivement savoir en comprendre l'organisation, notamment en prenant en compte les interactions entre l'homme et son environnement. Nous pensons en effet qu'un concept clé de la géographie est « relations-interactions spatiales », la géographie étant une discipline systémique (Mérenne-Schoumaker, 2012, p. 56-59). Comme l'ont bien montré Pumain et Saint-Julien (1997, p. 21-22), ces relations-interactions sont de deux types, à savoir verticales ou horizontales :

- les relations verticales : « on relie les caractéristiques observées en un lieu à d'autres caractéristiques observées en ce lieu et on fait souvent l'hypothèse que

4. Dans cet article, les termes « espace » et « territoire » sont utilisés conjointement pour désigner une portion de la superficie terrestre. Nous ne ferons donc pas la distinction entre les deux, bien que cette dernière existe réellement (Mérenne-Schoumaker, 2002, p. 10-13), puisque « espace » est soit un terme plus général, soit un ensemble de lieux et de leurs relations, alors que « territoire » désigne un espace approprié par un groupe social et correspond ainsi à une notion à la fois affective, culturelle, juridique et sociale.

les caractéristiques qui persistent pendant une longue durée peuvent expliquer celles qui sont plus éphémères» (Pumain et Saint-Julien, 1997, p. 21). Les caractéristiques de longue durée les plus fréquemment évoquées sont celles du milieu naturel (climat, sols, relief, etc.), même si on fait parfois appel à des faits culturels (religion, mode d'organisation de la société, etc.). L'explication est dans ce cas «écologique» et le rôle du milieu, déterminant (par exemple, climat et répartition des cultures);

- les relations horizontales : on s'intéresse davantage à la proximité entre objets, lieux ou unités spatiales et «on fait l'hypothèse que les caractéristiques des lieux proches vont être plus interdépendantes que celles des lieux éloignés» (Pumain et Saint-Julien, 1997, p. 22). Les notions de distance et de situation y jouent un rôle fondamental comme dans la plupart des modèles urbains qui montrent des décroissances du centre vers la périphérie (de la densité de la population ou du prix du sol, par exemple).

En général, avec les enfants, on évoque d'abord des relations verticales en cherchant à éviter tout déterminisme; à cette fin, la notion d'atout ou de contrainte est utile : on peut, par exemple, faire découvrir qu'une forte pente est une contrainte pour les humains qui veulent construire leur habitat, mais un atout pour la protection de certains territoires contre l'étalement urbain ou les inondations, ou encore que le climat joue un rôle manifeste dans la répartition de la population mondiale. Pour évoquer les relations horizontales, un peu plus complexes, on peut travailler, par exemple, sur la fonction commerciale, et plus spécifiquement sur les grandes surfaces ou les centres commerciaux, en faisant découvrir leur localisation spécifique en périphérie des villes, le plus souvent le long de grands axes de circulation.

Il est aussi intéressant de montrer que certaines relations spatiales évoluent, ce qui explique que tout espace étudié est l'expression d'une situation datée, différente de ce qu'elle était hier et de celle qu'elle sera demain, d'où l'importance des dynamiques spatiales soit dans des temps courts (ces dynamiques étant souvent étudiées en géographie), par exemple l'étalement urbain, soit dans des temps plus longs (ces dynamiques étant souvent étudiées en histoire), par exemple la désindustrialisation des vieux bassins industriels.

Certes, ces relations sont difficiles à établir par des élèves de moins de 12 ans, car c'est en général à cet âge que les psychopédagogues (comme Barth, 1987) situent le passage du concret à l'abstrait et, surtout, la mise en place d'une pensée hypothéti-co-déductive permettant aux élèves d'imaginer des liens entre différentes composantes de l'espace. Mais une telle démarche mise en œuvre par exemple au début de l'enseignement secondaire permet non seulement de favoriser le questionnement (pourquoi là et pas ailleurs ou plus qu'ailleurs?), mais aussi de déboucher sur la prise de conscience des incidences de chacun sur son cadre de vie par des choix qu'il opère, par exemple en ce qui a trait à la mobilité ou à la consommation. Et on rejoint de la sorte les sciences économiques et sociales qui s'intéressent plus spécifiquement

soit aux processus de consommation et de production, soit aux phénomènes sociaux et aux déterminants culturels ainsi qu'au rôle qu'y jouent les différents acteurs tant individuels que collectifs, tant publics que privés. On peut encore y introduire la notion d'aménagement du territoire, chère à la géographie, en abordant des actions menées sur un territoire pour le protéger ou l'améliorer, ou pour en corriger les dysfonctionnements.

Cet apprentissage à la lecture de ses cadres de vie implique de parcourir avec les élèves ces espaces à la fois sur le terrain et grâce à ses représentations (image, croquis, carte, etc.) en apprenant à collecter de bonnes observations, à interpréter correctement des paysages, à utiliser progressivement des cartes à des échelles différentes et à construire des schémas rendant compte du positionnement des composantes spatiales et de leurs interrelations. On peut encore initier les élèves aux répercussions d'une nouvelle construction, par exemple une route ou un centre commercial en périphérie, ou à un problème d'aménagement, par exemple la mise en piétonnier du centre-ville, par l'intermédiaire d'un jeu de rôle ou d'un petit débat dans lequel chaque groupe d'élèves se met dans la peau d'acteurs aux intérêts différents.

Ouvrir les élèves à l'ailleurs

Assez rapidement, il s'agit aussi de découvrir l'altérité spatiale, d'autant plus que les médias conduisent très tôt les enfants vers d'autres espaces parfois très exotiques et que la plupart d'entre eux ont l'occasion de rencontrer de plus en plus, dans leur classe ou leur quartier, des enfants venant d'ailleurs. Au même titre que l'histoire contribue à la compréhension du présent en reliant les réalités d'aujourd'hui à des moments clés de l'histoire qui les ont façonnées, la géographie se doit de promouvoir l'ouverture sur le monde, la curiosité pour l'inconnu et la découverte de la diversité des façons d'occuper la Terre. Elle doit sensibiliser les élèves aux réalités d'autres territoires et les amener à s'interroger sur les différences et les ressemblances avec les milieux connus. À cette fin, l'élève doit, d'une part, acquérir des repères spatiaux pour situer les faits et les lieux d'ailleurs et, d'autre part, savoir critiquer et utiliser à bon escient les multiples informations à visée géographique issues des outils traditionnels (livres d'aventures, vidéos, jeux, etc.), mais aussi de nouveaux outils comme les téléphones intelligents, les globes virtuels, les GPS qu'ils ont l'occasion d'utiliser de plus en plus tôt, etc., comme le montrent bien, par exemple, les multiples expériences présentées dans le cadre du Salon de la géomatique lors du Festival international de Saint-Dié-des-Vosges⁵ ou du Congrès des sciences en Belgique francophone⁶.

5. Le Festival international de géographie de Saint-Dié-des-Vosges (<https://www.fig.saint-die-des-vosges.fr/>) est une manifestation annuelle à la fois scientifique et grand public; il est organisé chaque année depuis 1990 et réunit de nombreux enseignants.

6. Le Congrès des sciences (<https://congresdessciences.weebly.com/>) est également une rencontre annuelle: il réunit, en Fédération Wallonie-Bruxelles, des professeurs de sciences et de géographie.

Le manifeste de la Geographical Association (2009) met fortement l'accent sur cet axe en affirmant que la géographie génère une « conversation » tout au long de la vie à propos de la Terre vue comme la maison de l'humanité. Ces géographes anglais, dont Lambert, le responsable de cette publication, insistent sur l'importance d'inspirer chez les enfants une curiosité et une fascination pour le monde et ses habitants qui devraient, à la fois, perdurer jusqu'à la fin de leur vie et générer des démarches d'investigation. Les auteurs du manifeste plaident encore pour accorder une place aux jeunes dans la définition des sujets à aborder. Il faut partir de leurs centres d'intérêt pour les inviter à aller au-delà de leur horizon immédiat. La géographie doit garder son ancrage premier dans l'exploration du monde, à la fois sur le terrain et grâce aux nouvelles technologies. Elle doit contribuer à l'émancipation sociale et culturelle des élèves (se dégager des idées reçues, de la pensée dominante; être critique par rapport à une instrumentalisation de la géographie à des fins nationalistes ou racistes).

En ce domaine, l'époque actuelle offre une panoplie de ressources notamment grâce aux outils numériques, et plus spécifiquement grâce aux globes virtuels (*Google Earth*) et aux géoportails, des outils interactifs sur Internet permettant de lire les territoires en emboîtant les échelles, de rendre « visibles » leurs formes d'organisation spatiale, de naviguer dans des cartes et de s'immerger dans des paysages (Genevois et Jouneau-Sion, 2008).

Il est dès lors possible de découvrir et de décoder les « visages » de la Terre : les grands phénomènes naturels (les montagnes, les déserts, les grands fleuves, les volcans, etc.), les grandes structures spatiales comme les villes, les ports, de grands pôles touristiques, de grandes zones de culture, etc., ainsi que d'autres manières de vivre dans les territoires et de localiser des événements d'actualité en les replaçant dans leur contexte spécifique.

Éclairer spatialement les grands enjeux de notre temps

La question des enjeux est apparue au Groupe du référentiel comme une question fondamentale pour les trois années du secondaire, car il s'agit d'amener les jeunes adolescentes et adolescents à porter un regard critique sur des sujets souvent à la une de l'actualité et sur lesquels ils seront plus tard amenés à se positionner comme citoyennes et citoyens. Il s'agit dans ce cas d'apprendre à se servir de la géographie pour comprendre des objets qui ne sont pas spécifiquement géographiques, mais qui ont une dimension spatiale. Certes, tout ne pourra être abordé avant 15 ans, mais il convient de profiter de la formation commune pour éveiller chaque élève à ces différentes questions que certains n'auront peut-être plus l'occasion de revoir après s'ils quittent l'enseignement général et technologique pour l'apprentissage d'un métier. Parmi ces enjeux, deux domaines ont été proposés par la Commission des référentiels : ceux liés au vivre-ensemble (multiculturalité - égalité/diversité/différences) et ceux liés aux problématiques environnementales; mais on peut aussi évoquer

les enjeux liés au concept de consommation responsable proposés par les sciences économiques et sociales dans lesquelles la géographie peut apporter un éclairage particulier dans des domaines tels que l'eau, la nourriture ou l'énergie.

En effet, la plupart de ces enjeux ont un ancrage territorial assez fort, les territoires offrant à la fois, comme il est dit plus haut, des atouts, des contraintes ou des potentialités. En outre, certains enjeux sont réellement territoriaux, car le résultat d'un aménagement (par exemple, la construction d'un barrage) ou d'une décision les concernant (par exemple, l'ouverture ou la fermeture d'une frontière comme celle entre les états-Unis et le Mexique) conduit à des gains ou à des pertes pour ces territoires.

La dimension « enjeux » implique dès lors que la géographie analyse les informations spatiales en lien avec la thématique et qu'elle les mette en relation, qu'elle amène les élèves à s'interroger sur les différenciations dans l'espace, les spécialisations et les ségrégations observées au sein de chaque thématique, et ce, à différentes échelles, et qu'elle fasse découvrir les tensions spatiales découlant des inégalités intrinsèques et des moyens d'action, notamment en matière de risques naturels et technologiques.

Développer ses compétences littéraciques

La question d'apprendre à lire et à écrire est devenue, depuis quelques années, une préoccupation de nombreuses disciplines, car, comme le dit Audigier (2012) dans un article consacré à cette question, pour l'éducation à la citoyenneté, la géographie et l'histoire, « [c]es apprentissages [en lecture et en écriture] n'ont de sens que si on en prolonge l'énoncé vers des questions telles que : lire, écrire, quoi? Pourquoi? Sur quoi? Ils sont donc en relations nécessaires avec les autres objets enseignés et appris à l'École » (p. 3). La raison en est que le langage géographique permet d'élargir la capacité des jeunes à lire, à comprendre et à communiquer le monde, et à agir de manière éclairée dès lors qu'ils sont à même de lire une information spatiale nouvelle et de la mettre dans un contexte qui la rend compréhensible (Deprez, 2018). Et cette compétence ne concerne pas seulement les textes, mais aussi les images ou toute représentation de l'espace (carte, croquis, etc.).

Dans les apprentissages en géographie, il faut donc privilégier à tous les niveaux, de la maternelle à la 3^e année du secondaire, non seulement l'acquisition de notions ou de termes, mais encore de repères spatiaux et, surtout, de compétences qui s'apparentent aux capacités de lecture et d'écriture en français : lire une représentation de l'espace, comprendre les répartitions qu'elle illustre, être à même de communiquer sur la base d'une représentation de l'espace. Ajoutons que, sur la base de la théorie d'apprentissage d'Anderson de 1983 (citée par Griggs, Carol et Bange, 2002), les termes ou les notions peuvent être, selon les années et selon les cas, des savoirs procéduraux (pouvoir utiliser un terme ou une notion de manière adéquate sans être à même d'en

donner une définition) autant que déclaratifs. Un élève peut, par exemple, pouvoir nommer sur une carte l'amont et l'aval d'un cours d'eau sans jamais se tromper et ne pas nécessairement être à même de définir ce que sont l'amont et l'aval.

L'acquisition de ces compétences littéraciques suppose le développement de la maîtrise d'un vocabulaire et des repères spatiaux, ainsi que d'un nombre suffisant de composantes de l'espace à différentes échelles. Pour Deprez (2016), elle suppose aussi la connaissance des relations, des interactions et des interdépendances entre ces composantes (et leur conceptualisation) par un nombre suffisant d'observations, la maîtrise de modèles spatiaux et le développement d'un vocabulaire pour exprimer les observations, de même que l'initiation aux modes de représentation graphique et à la construction de théories explicatives pour les interpréter.

Parmi ces compétences littéraciques, certains insistent aujourd'hui sur la littératie numérique. Selon le Centre canadien d'éducation aux médias et de littératie numérique (HabiloMédias), cette littérature numérique :

chapeaut[e] une multitude de compétences transversales, allant du simple accès en passant par la conscientisation et la formation pour informer les citoyens... pour atteindre des littératies et des productions hautement spécialisées et faisant appel à une créativité aussi complexe qu'exigeante. On note une progression naturelle des compétences fondamentales vers des niveaux plus élevés de création et de production. Toutefois, cette progression n'est pas nécessairement séquentielle : elle se forge en fonction des besoins individuels (HabiloMédias, s. d.).

En fait, ces compétences peuvent se répartir en trois grandes catégories ou concepts majeurs : d'abord, savoir utiliser, puis comprendre et, enfin, créer (HabiloMédias, s. d.). Et la géographie peut y contribuer pour beaucoup, comme l'a bien montré Deprez (2016) qui a proposé, pour ces trois niveaux d'acquisition, différentes compétences qu'il a rangées de bas en haut en fonction du niveau de complexité (tableau 1).

Tableau 1. **Exemples de compétences de littératie numérique développées par les cours de géographie**

	Compétences
CRÉER	Rendre publique une analyse spatiale (cartographie, commentaires, etc.)
	Identifier l'objet social ou économique du serveur de données spatiales
COMPRENDRE	Créer ou contribuer à une carte collaborative
	Évaluer l'influence du support sur l'information spatiale
UTILISER	Réaliser une requête spatiale basée sur un système d'information géographique
	Sélectionner des composantes de l'espace en fonction de l'objet étudié
	Manipuler des informations spatiales : globes virtuels, géoportails, systèmes d'information géographique, etc.
	Identifier un lieu, un espace, un territoire; consulter des composantes de l'espace

Source : Deprez, 2016.

Pour Deprez (2016), toutes ces compétences ne pourront pas être acquises avant 15 ans, mais il est déjà possible de favoriser l'acquisition des toutes premières, relevant de la catégorie « utiliser » dès l'école primaire, puis d'aborder celles relatives à « comprendre » dans le secondaire inférieur.

Par ailleurs, travailler avec les outils géonumériques est aussi un moyen pour réenchanter les cours de géographie en utilisant des outils qui fascinent de nombreux jeunes, mais dont ils méconnaissent parfois certains usages et, surtout, les dangers potentiels lors d'une mauvaise utilisation (Mérenne-Schoumaker, 2016). En outre, le recours à ces outils favorise la mutation d'une école centrée sur l'enseignement à une école centrée sur les apprentissages, c'est-à-dire au « faire apprendre » (Perrenoud, 1999, p. 134), ce qui est un véritable changement de paradigme bien mis en évidence par Tardif (1998).

UNE FINALITÉ : FOURNIR À TOUS LES ÉLÈVES UNE ÉDUCATION GÉOGRAPHIQUE

Nous empruntons la formule à Pinchemel qui affirme, dès 1982, qu'« il s'agit moins d'apprendre la géographie que d'acquérir une culture géographique » (p. 783). Le but de cette éducation est de faire en sorte :

que les hommes ne se sentent pas mal dans les peaux de leurs espaces et de leurs milieux, dans leurs paysages et dans leurs régions, mais aussi dans les paysages et les régions des civilisations autres que les leurs... parce qu'ils en connaîtront les origines et les évolutions, ensuite parce que, les ayant

compris, ils seront en mesure d'agir sur eux, de les transformer en connaissance de cause (Pinchemel, 1982, p. 783).

En d'autres termes, il convient de revenir aux fondements mêmes de la géographie : savoir lire la Terre, la manière dont les sociétés humaines en ont pris possession, sont intervenues sur et dans des milieux naturels, ont transformé ces milieux et les ont organisés, les ont dénommés ou représentés. Il faut donc « apprendre à lire l'écriture géographique des sociétés, à déchiffrer ces écritures enchevêtrées laissées au cours des temps et dans des espaces différents, surtout apprendre soi-même à bien écrire sur la Terre, ou à défaut, à apprécier les qualités et les défauts de ceux qui écrivent ou vont écrire » (Pinchemel, 1982, p. 783).

Pour nous, ces lectures diverses des cadres de vie, des environnements, des sociétés à toutes les échelles devraient non seulement « faire aimer la géographie », mais surtout transformer la discipline en « une matière à penser, à se questionner », deux objectifs fondamentaux que tous les enseignants et enseignantes en géographie doivent ou devraient poursuivre (Éthier, Lefrançois et Demers, 2014, p. 1). Elles devraient aussi développer la capacité à appréhender et à penser la complexité, car la démarche géographique implique « la mise en relation de facteurs ressortissant tant aux sciences sociales qu'aux sciences de la nature, et le jeu des multiples interactions entre ces éléments peut être le révélateur d'enjeux politiques et éthiques cruciaux qui renvoient aux grands problèmes auxquels les sociétés humaines sont confrontées » (Hertig, 2018, p. V).

CONCLUSION

Depuis les années 1980, la place de l'enseignement de la géographie dans le curriculum des élèves est beaucoup discutée, et ce, dans la plupart des pays. Le statut de la géographie est généralement peu clair : est-elle une discipline relevant des sciences de la nature (géosciences) ou des sciences humaines ? Doit-elle constituer une matière spécifique ou se fondre dans un groupe restreint (par exemple, avec l'histoire) ou un groupe plus large (disciplines d'éveil, groupe des sciences humaines) ? Le débat a aussi eu lieu en Belgique francophone pour aboutir aujourd'hui au choix pour le futur tronc commun d'un ensemble constitué de l'histoire, de la géographie, des sciences économiques et sociales, mais avec la reconnaissance d'apprentissages spécifiques.

Dans ce cadre, il est apparu fondamental de préciser les apports de la discipline ainsi que sa finalité, car comment d'abord bien dialoguer, échanger des connaissances et des méthodes, puis interagir si chaque discipline n'a pas repensé le rôle qu'elle doit jouer dans la formation ? Certes, les échanges ne se sont pas limités aux seules sciences dites humaines, car la géographie a des liens importants avec les sciences (chimie, physique et, surtout, biologie), les mathématiques ou même le français, notamment sur le plan des compétences littéraciques. De plus, utilisant de plus en

plus des outils géonumériques, elle est aussi étroitement liée aux disciplines technologiques, et notamment à l'informatique.

Devant les bouleversements qui touchent à la fois le système éducatif et la plupart des disciplines, il est fondamental de repenser les apprentissages géographiques utiles pour toute future citoyenne et tout futur citoyen. Cette démarche est d'autant plus importante que l'enseignement d'aujourd'hui et plus encore celui de demain vont « forcer » les collaborations entre disciplines, car la plupart des questions à traiter – celles qui font sens pour nos concitoyennes et concitoyens – sont non seulement complexes, mais ne relèvent plus d'une seule discipline. On l'a vu en particulier avec la question d'apprendre à lire et à écrire, qui est loin actuellement de relever du seul domaine du français. Et que dire alors de grands enjeux comme l'environnement, la multiculturalité ou encore l'accès aux ressources, qui convoquent les apports de nombreuses disciplines?

À notre sens, l'éducation géographique passe par une meilleure lecture de son environnement proche, à une curiosité pour l'ailleurs et à la capacité à replacer chaque question dans son cadre spatial, ce qui implique sans nul doute des savoirs, des savoir-faire et des compétences spécifiques.

Références bibliographiques

- AUDIGIER, F. (2012). Lire, écrire, maîtriser de l'information... La contribution des disciplines scolaires du monde social : éducation à la citoyenneté, géographie, histoire. *forumlecture.ch*, 3. Repéré à https://www.forumlettura.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/478/2012_3_Audigier.pdf
- BARTH, B.-M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris, France : Retz.
- DEPREZ, M. (2016). Un modèle de littéracie numérique appliqué à la géographie. Repéré à <http://enseignement.catholique.be/fesec/secteurs/scienceshumaines/?p=2291>
- DEPREZ, M. (2018). Que représente la « culture commune » en géographie? Comment est-elle programmée par année? Repéré à <http://geo.scienceshumaines.be/wordpress/?p=2031>
- ÉTHIER, M.-A., LEFRANÇOIS, D. et DEMERS, S. (dir.). (2014). *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire*. Montréal, Québec : MultiMondes.

- FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, Conseil général de l'enseignement de promotion sociale (2017). *Glossaire de l'enseignement de promotion sociale*. Repéré à <http://www.enseignement.be/index.php?page=27151>
- GENEVOIS, S. et JOUNEAU-SION, C. (2008). Utiliser les «globes virtuels» pour enseigner la géographie de la France. *L'Information géographique*, 72(3), 81-93. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-l-information-geographique-2008-3-page-81.html>
- GEOGRAPHICAL ASSOCIATION. (2009). *A different view, a manifesto from the Geographical Association*. Repéré à https://www.geography.org.uk/write/MediaUploads/Support%20and%20guidance/GA_ADVBookletFULL.pdf
- GRIGGS, P., CAROL, R. et BANGE, P. (2002). La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères. *Revue française de linguistique appliquée*, VII(2), 25-38. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2002-2-page-25.htm>
- HABILOMÉDIAS. (s. d.). Les fondements de la littératie numérique. Repéré à <https://habilomedias.ca/litt%C3%A9ratie-num%C3%A9rique-et-%C3%A9ducation-aux-m%C3%A9dias/informations-g%C3%A9n%C3%A9rales/principes-fondamentaux-de-la-litt%C3%A9ratie-num%C3%A9rique-et-de-l%C3%A9ducation-aux-m%C3%A9dias/les-fondements-de-la-litt%C3%A9ratie-num%C3%A9rique>
- HERTIG, P. (2018). Géographie scolaire et pensée de la complexité. *L'Information géographique*, 82(3), 99-114.
- HERTIG, P. (2018). Géographie scolaire et pensée de la complexité. *L'Information géographique*, 82(3), V-V.
- MÉRENNE-SCHOUMAKER, B. (2002). *Analyser les territoires. Savoirs et outils*. Rennes, France: Presses universitaires de Rennes.
- MÉRENNE-SCHOUMAKER, B. (2012). *Didactique de la géographie. Organiser les apprentissages*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- MÉRENNE-SCHOUMAKER, B. (2016). Pour un renouveau de la didactique de la géographie. *Cybergeog. Revue européenne de géographie*. Repéré à <http://cybergeog.revues.org/27746>
- PERRENOUD, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Issy-les-Moulineaux, France: ESF.
- PINCHEMEL, P. (1982). De l'enseignement géographique à l'éducation géographique. *Historiens-Géographes*, 289, 779-783.

PUMAIN, D. et SAINT-JULIEN, T. (1997). *L'analyse spatiale. 1. Localisations dans l'espace*. Paris, France : Armand Colin.

TARDIF, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique?* Paris, France : ESE

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

Daniel MOREAU

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Jonathan SMITH

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

VOLUME XLVII: 2 – AUTOMNE 2019

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

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton

Comité de rédaction

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

Révision linguistique

Philippe-Aubert Côté, rév. a.
Révisart

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Diffusion Érudit

www.erudit.org

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

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

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

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

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

Éduquer aux sciences humaines et sociales

Coordination du numéro:

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

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

Liminaire

1 Éduquer aux sciences humaines et sociales

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

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

Bernadette MÉRENNE-SCHOUMAKER, Université de Liège, Belgique

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sabrina MOISAN, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

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

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

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

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

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

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

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

Daniel MOREAU

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Jonathan SMITH

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Cet article propose une analyse conceptuelle des écrits scientifiques anglophones sur la pensée historique sous l'angle de la problématisation des apprentissages. Une telle démarche est nécessaire dans le contexte actuel. D'une part, les prescrits didactiques incitent les enseignants à problématiser les apprentissages en classe d'histoire. D'autre part, les modèles de pensée historique véhiculés par ces écrits sont sollicités dans l'espace francophone par de nombreux didacticiens. L'objectif de cette analyse consiste à interroger ces modèles sous l'angle de la problématisation, pour rendre compte des situations-problèmes qu'ils commandent. Trois types de situation-problème sont identifiés. Un premier consiste à problématiser en fonction des concepts disciplinaires de la pensée historique. Un deuxième cible le processus de résolution par modelage et mise en œuvre d'heuristiques. Un troisième repose sur l'induction de structures sous-tendant les pratiques sociales. Des éléments de convergence et

de divergence entre ces types de situation-problème sont discutés au terme de cette analyse conceptuelle.

ABSTRACT

Historical thought and problematization of learning: identification of models in English scientific literature

Daniel MOREAU, University of Sherbrooke, Quebec, Canada

Jonathan SMITH, University of Sherbrooke, Quebec, Canada

This article offers a conceptual analysis of English-language scientific writings on historical thought from the angle of the problematization of learning. Such an approach is necessary in today's context. On one hand, educational prescriptions encourage teachers to problematize learning in history classes. On the other hand, the models of historical thought conveyed in these writings are solicited by many educators in the French-speaking world. The purpose of this analysis is to investigate these models from the angle of problematization, to understand the situation-problems they govern. Three types of situation-problems are identified. One is to problematize according to the disciplinary concepts of historical thought. A second targets the process of resolution through modeling and the implementation of heuristics. A third is based on the introduction of structures underlying social practices. Elements of convergence and divergence between these types of situation-problems are discussed at the end of this conceptual analysis.

RESUMEN

Pensamiento histórico y problematización de los aprendizajes: identificación de modelos en los escritos científicos anglófono

Daniel MOREAU, Universidad de Sherbrooke, Quebec, Canadá

Jonathan SMITH, Universidad de Sherbrooke, Quebec, Canadá

Este artículo presenta un análisis conceptual de los escritos científicos anglófonos sobre el pensamiento histórico desde la perspectiva de la problematización de los aprendizajes. Tal planteamiento es necesario en el contexto actual. Por una parte, las prescripciones didácticas incitan a los maestros a problematizar los aprendizajes en clase de historia. Por otra parte, los modelos del pensamiento histórico vehiculados por dichos escritos son requeridos en el espacio francófono por numerosos didactas. El objetivo de este análisis es interrogar esos modelos desde la perspectiva de la problematización, para comprender las situaciones-problemas que conllevan. Tres tipos de situación problema fueron identificados. El primero consiste en problematizar en

función de los conceptos disciplinarios del pensamiento histórico. El segundo centra el proceso de resolución por modelado y ejecución de huerísticos. El tercero se basa en la inducción de estructuras que sustentan las prácticas sociales. Al final de este análisis conceptual se discuten los elementos de convergencia y divergencia entre esos tipos de situación-problema.

Les discours scientifique et officiel sur l'enseignement de l'histoire au Canada se réfèrent abondamment à la pensée historique depuis une trentaine d'années (Levstik, 2011). Ce construit relèverait désormais de la « norme » dans les discours théorique et pratique sur l'éducation historique en Occident¹ (Lévesque et Clark, 2018, p. 119). Il est étroitement associé à la démarche d'investigation permettant de construire des savoirs historiques dans un contexte de résolution de problème (Levstik et Thornton, 2018). C'est en s'engageant dans une telle démarche que les apprenants construisent leurs connaissances et développent des compétences transférables dans leur vie quotidienne et dans l'exercice de leur citoyenneté (Martineau, 2011). Ce prescrit didactique trouve un écho dans les curriculums canadiens (Osborne, 1999). Au Québec, Araújo-Oliveira (2018, p. 189) constate « une forte incitation à problématiser les situations d'enseignement-apprentissage ». Le programme d'*études sociales* de l'Ontario pour l'enseignement primaire définit un « processus d'enquête » passablement homologue, alors qu'il est attendu de l'apprenant « [qu'] il porte un jugement raisonné sur ce qu'il convient de faire ou de croire quant à des questions ou des situations pour lesquelles il n'existe pas de réponses ou de solutions toutes faites » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2018, p. 61)².

Un examen plus attentif de cette démarche de résolution de problème associée à la pensée historique révèle toutefois des différences significatives. Dans la documentation officielle québécoise, le vocabulaire relatif à cette démarche est variable, alors que se côtoient les termes de *résolution de problème*, de *problème* et de *situation-problème* sans distinction claire et, surtout, sans les préciser en fonction d'un cadre disciplinaire (Lebrun, Hasni et Araújo-Oliveira, 2011). En outre, la responsabilité de la problématisation est variablement attribuée à l'enseignant et à l'apprenant, selon qu'il doit être « soumis à » ou « construit par » ce dernier (Araújo-Oliveira, 2018). En amont, Lévesque et Clark (2018) constatent des univers conceptuels distincts pour décrire l'enseignement-apprentissage de la pensée historique. À l'exception du Québec, le *Project of Historical Thinking* promu par Peter Seixas exercerait selon Laville (2015) une « influence considérable » (p. 36) dans les curriculums canadiens. Celui-ci

1. Traduction libre.

2. Ces précisions proviennent du curriculum francophone de l'Ontario et s'adressent aux établissements d'enseignement de langue française.

appréhende la question de la problématisation en fonction de six concepts fondamentaux³. Ce modèle conceptuel aurait inspiré les concepteurs des programmes et des manuels d'histoire de sept provinces et de deux territoires, notamment en Ontario où il fait l'objet d'une dénomination différente dans les écrits francophones : « concepts de la pensée critique » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2018, p. 14-15). Toutefois, il aurait eu « très peu d'influence pratique » au Québec (Laville, 2015, p. 36), où le construit de pensée historique est présent, mais s'ancrerait dans une autre tradition de l'enseignement de l'histoire. Celle-ci serait plus « ancienne » et fondée sur des référents conceptuels différents, trouvant leurs origines dans des orientations éducatives et curriculaires élaborées depuis les années 1980 (Cardin, 2014; Laville, 2015).

Cette diversité des approches à la pensée historique suscite des interrogations sur la nature de la problématisation qu'elles prescrivent. Elle motive une analyse conceptuelle qui nous semble conforme à l'esprit de la *toile de fond* de ce numéro thématique. À l'instar de celle-ci, le construit de pensée historique constitue une tentative de concevoir l'enseignement-apprentissage en dehors de la simple maîtrise de connaissances factuelles (Lévesque et Clark, 2018). Un enseignement transmissif contribuerait peu à l'acquisition des habiletés intellectuelles nécessaires à la formation d'un citoyen critique et éclairé, contrairement à celui fondé sur une démarche d'enquête (Martineau, 2011; Seixas et Morton, 2013). Par ailleurs, une telle analyse conceptuelle apparaît nécessaire en regard de ses implications pour la recherche sur l'enseignement de l'histoire et la formation à cet enseignement. Les constats portés sur les pratiques d'enseignement dépendent des univers conceptuels sur lesquels ils reposent. Au Québec seulement, il est considéré depuis Martineau (1997) que les enseignants d'histoire au secondaire n'enseignent pas ou peu à leurs élèves à penser historiquement. Ce constat a variablement été validé par la suite par Boutonnet (2013), Demers (2011), Éthier, Cardin et Lefrançois (2014) et Moisan (2010). Araújo-Oliveira (2010) en a fait de même pour l'enseignement primaire, centré sur l'apprentissage d'éléments factuels. Nous sommes toutefois arrivés à des résultats plus nuancés pour l'enseignement secondaire en fonction de cadres de référence différents (Moreau, 2016). La problématisation des apprentissages est également un aspect important des orientations ministérielles pour la formation à l'enseignement, exigeant des futurs enseignants qu'ils soient en mesure de susciter un *déséquilibre cognitif* chez leurs élèves pour les engager dans des tâches, des opérations ou des situations-problèmes (Araújo-Oliveira, 2018). De ce point de vue, une analyse conceptuelle peut aider les chercheurs et les enseignants, y compris ceux en formation, à faire des choix critiques au regard des modèles actuels de la pensée historique. Pour ces derniers, il peut être pertinent de savoir s'y retrouver dans une documentation passablement abondante sur un construit actuellement en vogue dans les écrits scientifiques et professionnels.

3. Il s'agit de la pertinence historique, de l'utilisation de sources primaires, de la continuité et du changement, des causes et conséquences, de la perspective historique et de la dimension éthique des interprétations historiques. Ces concepts seront définis un peu plus loin.

L'analyse conceptuelle sera réalisée en quatre temps. Le premier consistera à définir la nature et les modalités de l'analyse et à préciser des objectifs spécifiques. Le deuxième temps sera consacré à la définition du concept de problématisation et de modèles de situation-problème. Ceux-ci permettront dans un troisième temps d'analyser les modèles théoriques actuels sur la pensée historique. Dans un quatrième temps, nous discuterons des résultats de cette analyse conceptuelle pour mettre en perspective ces modèles et leurs fondements.

L'ANALYSE CONCEPTUELLE VISÉE

Une analyse conceptuelle consiste à identifier des caractéristiques d'un construit pour établir des distinctions à partir de principes théoriques et d'exemples concrets ou de cas. Originellement, il s'agit d'une forme d'analyse utilisée en philosophie pour éclaircir la signification de concepts et poser les jalons de leur analyse scientifique ultérieure en précisant des manifestations concrètes (Coombs et Daniels, 1991; St-Amand, Bowen et Lin, 2017). Elle permet également de préciser l'enrichissement d'un construit encouru par ces recherches (Bozeman et Feeney, 2007). À cet égard, Lévesque et Clark (2018) soulignent l'importance de «porter une attention particulière à l'analyse théorique des construits relatifs à l'éducation historique» (p. 137). Par ailleurs, la mise à plat de la structure conceptuelle d'un construit permet d'en préciser les implications pour la pratique pédagogique (Pring, 2004).

Méthodologiquement, une analyse conceptuelle consiste à spécifier des principes théoriques pour les illustrer par un exemple ou un cas. À l'instar de données de recherche, ces derniers sont traités comme des manifestations concrètes de modèles théoriques de référence, qui peuvent être développés de manière inductive (Kahn et Zeidler, 2017). La validité d'une telle analyse dépend des arguments avancés. Ceux-ci seront valides pour autant que, d'une part, ils reposent sur des principes théoriques explicites et exclusifs, et que, d'autre part, ils sont appuyés sur des exemples pertinents et cohérents (Kahn et Zeidler, 2017). La construction des arguments repose sur une forme d'attribution causale au sens que lui donne Heider (1958), définissant un *arc perceptif* entre la structure conceptuelle d'un construit et les propriétés à travers lesquelles il se concrétise. Par contre, une analyse conceptuelle présente certaines limites. La première concerne sa portée, qui ne permet pas d'établir des définitions définitives et consensuelles de construits. À cet égard, nous soulignons que l'absence de consensus entourant la pensée historique constatée par Lévesque et Clark (2018) n'est pas considérée comme un problème, car elle atteste de la vitalité de cet objet de recherche. La deuxième limite découle de la nature de cette démarche consistant à convaincre de la validité de l'argumentation, essentiellement fondée sur la cohérence des attributions. Cela ne doit pas éclipser le fait que, dans le contexte de cet article, les fondements théoriques et empiriques considérés sont nécessairement restreints en nombre.

Les différentes significations de la pensée historique peuvent être une source de confusion dans la pratique des chercheurs et des enseignants. Pour contribuer à éclaircir celle-ci, cette analyse conceptuelle visera à décrire les principales structures conceptuelles sollicitées dans la documentation scientifique sur la pensée historique pour définir la problématisation. Toutefois, considérant l'espace restreint et le fait qu'il s'agit d'un construit provenant du monde anglo-saxon (Laville, 2001; Wineburg, 1996), nous limiterons cette analyse aux auteurs séminaux, sans considérer la récupération ultérieure de ce construit dans les écrits francophones. Avant de les aborder cependant, il faut d'abord définir les critères conceptuels relatifs à la problématisation.

PROBLÉMATISATION ET SITUATION-PROBLÈME

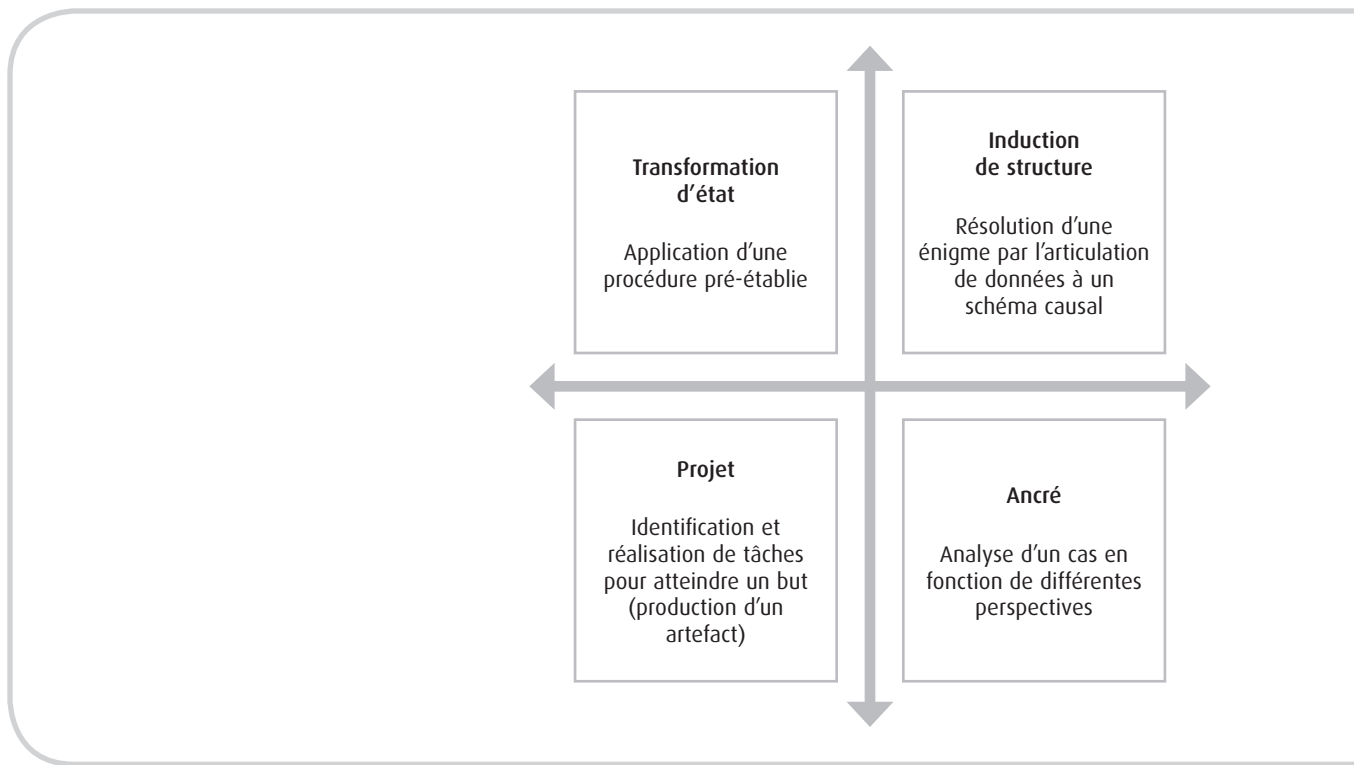
Dans la pensée scientifique, la problématisation désigne « la première étape » de toute recherche, « qui consiste à poser et à construire un problème, une situation problème » (Lenoir, Hasni, Lacourse, Larose, Maubant et Zaid, 2018, p. 113). Conformément à l'épistémologie non cartésienne de Bachelard (1991), elle correspond à l'état de « crise » caractérisant les « notions de base » dans un champ de recherche (p. 165-166). La problématisation constitue donc « la phase la plus complexe et difficile d'un processus de recherche » (Lenoir, Hasni, Lacourse, Larose, Maubant, Zaid, 2018, p. 113), car elle exige un travail constant de va-et-vient entre des « savoirs théoriques et empiriques ». Selon Popper (1968), le problème scientifique ne désigne pas une réalité extramentale, mais un processus mental réalisé depuis les connaissances antérieures du chercheur en fonction de sa compréhension d'une situation problématique (Servant Miklos, Norman et Schmidt, 2019). À défaut de ce travail, la problématisation risque de verser soit dans le conventionnalisme (ou rationalisme) qui tend à négliger les données empiriques, soit dans l'empirisme qui tend à la réduire aux faits de perception (Freitag, 1973). Cette tension dialectique à l'œuvre dans la production historiographique a été constatée par Koselleck (1990) au regard de « l'explicitation des événements par les structures [causales] et inversement » (p. 138). Elle semble également présente dans la pensée des précurseurs de l'école française des *Annales*, notamment de Bloch (1974). Ce dernier reconnaît la possibilité de postuler la réalisation d'événements historiques suivant une nécessité déductive, pavant la voie à une validation empirique à l'aide de sources. Inversement, la détermination empirique de faits par les sources ne se réalise pas par immaculée perception ni révélation, mais par « l'ingéniosité de l'historien » qui retrouve la source de son objet à travers des « mots », des « signes », des « paysages et des tuiles » (Febvre, 1953, p. 428).

Cette démarche d'investigation réalisée par les historiens de profession est toutefois distincte de la situation-problème en contexte d'enseignement-apprentissage. Cette dernière ne repose pas sur des principes didactiques, mais pédagogiques (Savery, 2019). Elle n'est pas spécifiquement liée à une discipline scientifique de référence, et elle est ainsi modulable selon les ordres d'enseignement et les disciplines scolaires

(Grant et Tamim, 2019). D'inspiration constructiviste, celle-ci consiste à élaborer une problématique, c'est-à-dire un *énoncé de problème* qui exprime des possibilités ou des éventualités qui, tout en étant fondées, exigent d'être vérifiées pour surmonter le *manque* ou la *désadaptation* qu'il cause dans une situation (Fabre, 2009). Le problème doit être suffisamment flou et complexe, de sorte à être un obstacle empêchant la pensée d'avancer au regard d'un but. En cela, il introduit chez l'apprenant une «discontinuité de l'expérience», le contraignant à élaborer – voire inventer – une procédure pour surmonter l'obstacle en le rendant traitable, en fonction de ce qu'il est et de ce qu'il sait (Fabre, 2014, 2016, 2017). La situation-problème confronte ainsi l'apprenant à la nécessité d'apprendre, c'est-à-dire de transformer ses représentations, par l'accomplissement d'une tâche comprenant un but, des conditions et des données (Huber et Dalongeville, 2011).

Différentes déclinaisons pédagogiques de la situation-problème aux fins d'enseignement primaire et secondaire ont été élaborées depuis son invention en 1969 à la Faculté de Médecine de l'Université McMaster. Si, à l'origine, elle s'adressait à des apprenants adultes faisant l'objet d'un *coaching* ou d'un tutorat par un intervenant, ces déclinaisons se distinguent par le rôle assumé par l'enseignant, qui est un expert dans une discipline (Savery, 2019). Fabre (2016) souligne l'importance de ce rôle dans la structuration de l'espace problème pour le rendre traitable par les apprenants et les aider à se positionner en fonction de principes. Ce rôle consiste à articuler leurs réflexions autour des possibilités du problème, ainsi que de ses enjeux, ses dimensions, ses conditions et ses données permettant de le construire. En nous inspirant de Fabre (2017), Grant et Tamim (2019) et Savery (2019), nous distinguerons quatre modèles de situation-problème, illustrés par la figure 1, en mettant en évidence la nature du problème qu'ils soulèvent et de la démarche qu'ils proposent pour sa résolution. Ces distinctions permettront par la suite d'analyser et de discriminer les modèles de pensée historique.

Figure 1. **Quatre modèles de situation-problème**



Le modèle par transformation d'état

Une situation-problème par transformation d'état (Fabre, 2017) ou d'enquête structurée (Grant et Tamin, 2019; Savery, 2019) consiste à appliquer une procédure de règles structurées en étapes de résolution de problème. Il s'apparente aux démarches que l'on retrouve dans les exercices scolaires, se prêtant au modelage et à l'enseignement explicite, comme la « démarche de recherche et de traitement de l'information » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2001, p. 186) et le « processus d'enquête » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2018), respectivement prescrits par les curriculums québécois et ontarien. Celles-ci, itératives, décrivent une démarche en cinq ou six étapes consistant à 1) formuler des questions à partir d'un problème (qui peut avoir été préalablement soumis aux élèves, 2) planifier et recueillir des données à partir de sources, 3) analyser et interpréter des données pour 4) tirer des conclusions et 5) communiquer ses résultats.

Le modèle par induction de structure

Les problèmes d'induction de structure (ou d'énigme) exigent d'analyser les liens entre des données pour construire des concepts (Fabre, 2017). Ce modèle s'apparente

au modèle par cas de Savery (2019), qui est une forme d'enquête moins structurée que le précédent, car l'apprenant doit réaliser des choix et reformuler constamment ses questions et ses hypothèses dans la construction du problème (Grant et Tamin, 2019). L'apprenant évolue à la manière d'un « détective qui doit prélever dans l'environnement un certain nombre d'indices significatifs, découvrir éventuellement des *chaînon*s manquants et les ordonner les uns les autres dans une structure selon un schéma typique: le crime passionnel, crapuleux, terroriste... » (Fabre, 2017, p. 11.) Il s'apparente au modèle initialement esquissé par Peel (1967a; 1967b) et fondé sur le principe de la balance cognitive. Dans l'analyse, les concepts scientifiques permettent de distinguer les faits historiques des causes les expliquant. Il rejoint la démarche proposée par Doussot (2018) à partir de la tension dialectique esquissée par Koselleck (1990) entre des modèles explicatifs et des données empiriques extraites de traces du passé. L'apprenant doit distinguer les « explications possibles et impossibles » de situations historiques pour « en évaluer les conditions de possibilité » et préciser « les cheminements possibles de l'enquête » (Doussot, 2018, p. 74).

Le modèle par projet

Inscrit dans le contexte d'une pédagogie par projet, ce modèle définit le problème en fonction des procédures et des moyens mis en œuvre pour arriver à un but, généralement la production d'un artéfact (Fabre, 2017; Grant et Tamin, 2019; Savery, 2019). Au regard des modèles précédents, la démarche est plus collaborative entre les apprenants et elle est moins structurée par l'enseignant, qui ne fournit pas toutes les informations et offre des pistes de recherche. Il caractérise plusieurs projets à caractère interdisciplinaire réalisés au préscolaire et au primaire consistant à construire des maquettes de châteaux médiévaux ou à élaborer une saynète de situations historiques, incluant ceux à caractère artistique de l'*atelier* de Reggio Emilia (Levstik et Thornton, 2018). Au primaire et au secondaire, ces projets peuvent prendre la forme de jeux de rôle comme le *procès de Duplessis*, par exemple (Jean, 2014), la production d'une encyclopédie virtuelle (Lévesque, 2014) ou l'élaboration d'une affiche publicitaire (Calandra et Lee, 2005).

Le modèle ancré

Le modèle *ancré* est défini par Grant et Tamin (2019) comme une situation-problème articulée autour d'un cas ou d'un récit qu'il s'agit d'interroger et d'explorer selon différents points de vue. Il rejoint, au moins partiellement, celui du *design pédagogique*⁴ de Savery (2019) qui se distingue des précédents à cause de son ancrage disciplinaire et sa préoccupation pour le transfert. Il est structuré par l'enseignant, qui s'assure de la présence des données nécessaires à la problématisation et de données superflues.

4. Traduction libre de « design pedagogical model ».

Les apprenants n'ont donc pas à rechercher d'autres sources, et leur activité est limitée à l'analyse de celles qui leur sont soumises et au dialogue qu'elles suscitent (Grant et Tamin, 2019). Ce modèle s'apparente à celui défini par Huber et Dalongeville (2011), fondé sur la confrontation des points de vue à l'égard de situations historiques, celles des acteurs historiques et des interprétations actuelles, dont la confrontation conduit à une « expérience de l'altérité » (p. 62).

Ces modèles de situation-problème permettront d'effectuer l'analyse conceptuelle visée, en distinguant les différentes approches à l'apprentissage de la pensée historique sous l'angle de la problématisation.

PENSÉE HISTORIQUE ET SITUATION-PROBLÈME

Nous avons eu recours aux synthèses de recherches sur l'enseignement de l'histoire pour identifier les principales approches. Wineburg (1996) et Levstik (2011) les appréhendent à partir d'une analyse historique et reconnaissent trois programmes de recherche distincts. Le premier aurait émergé au cours des années 1950 en Grande-Bretagne, à l'intersection d'une approche piagétienne du développement et d'une conception disciplinaire de l'activité intellectuelle, telle que promue par Bruner (1960). Le deuxième programme serait apparu au tournant des années 1980 aux États-Unis dans la foulée du cognitivisme et des travaux sur la pensée experte et des modes de pensée disciplinaires. À cet égard, Wineburg (1996) et VanSledright et Limon (2006) mettent particulièrement en relief les recherches sur les euristiques de la pensée historique. Levstik (2011) distingue un troisième programme de recherche ponctué par la théorie socioculturelle, liant la discipline historique aux pratiques culturelles au cours desquelles les réalités historiques sont signifiées. Lévesque et Clark (2018) établissent plutôt ces programmes de recherche dans des contextes nationaux, à savoir anglais, allemand, canadien et étatsunien. Toutefois, ces auteurs établissent une distinction entre les modèles anglais et canadien – excluant le Québec francophone – distinction qui, à cause de l'homologie de ces modèles, n'est pas nécessaire dans le contexte de notre analyse.

Nous retiendrons de ces synthèses trois approches à la pensée historique, à savoir l'approche des concepts disciplinaires, l'approche procédurale et l'approche socio-culturelle. Nous avons opéré ce choix en fonction de notre objectif, lequel consiste à identifier des structures conceptuelles exclusives et des exemples pour définir la problématisation. La perspective piagétienne n'a pas été retenue, car ses limites, constatées au cours des années 1970, ont servi à élaborer les modèles que nous connaissons actuellement.

L'approche par les concepts disciplinaires

À notre connaissance, ce sont les Britanniques Dickinson et Lee (1978) qui, les premiers, ont entamé la rupture avec un cadre de référence piagétien pour définir un mode de pensée historique en fonction de concepts disciplinaires. Ces derniers, distingués des connaissances factuelles de l'histoire, traduisent l'expertise de l'historien et visent à préciser les opérations nécessaires à la réalisation de l'enquête historique (Levstik, 2011). Cette approche a donné lieu à deux déclinaisons, distinguées par Lévesque et Clark (2018) à travers les recherches britanniques et canadiennes, proposant des concepts disciplinaires distincts. Par contre, ces auteurs soulignent leur fondement commun, alors que l'approche canadienne « est fondée sur les travaux des chercheurs anglais, tels Dickinson et Lee (1978)⁵ » (Lévesque et Clark, 2018, p. 127). Le projet britannique *Concepts of history and teaching approaches: 7 to 14* est limité aux concepts disciplinaires d'empathie, de preuve, de causalité et d'explication (Lee et Ashby, 2001; Levstik, 2011). Au Canada, les *six concepts de la pensée historique* définis par Seixas et Morton (2013) consistent à définir la pertinence historique de faits, à utiliser des sources primaires, à identifier des éléments de continuité et de changement, à déterminer des causes et des conséquences, à faire preuve de perspective historique et à discerner la dimension éthique des interprétations historiques.

Les concepts disciplinaires sont au fondement de la problématisation, alors qu'ils désignent autant de « problèmes, tensions ou difficultés » suscitant de nouvelles interrogations (Seixas, 2017, p. 597). Ils sont le point d'ancrage de l'activité et la condition du transfert de la pensée historique dans d'autres contextes. Ils correspondent au modèle *ancré* consistant à s'interroger et à explorer des cas ou des récits en fonction de différents points de vue. Dans l'étude d'Ashby, Lee et Shemilt (2005), l'arrivée des puritains anglais sur le Mayflower en 1620 sous l'angle du concept de *preuve* fournit un exemple de situation-problème. Elle est enclenchée à partir de documents écrits et iconographiques relatifs à cet événement, suscitant des questions sur les événements représentés, le cadre de référence des acteurs historiques et le contexte de production de ces documents. Au fil des discussions, les représentations-obstacles se précisent autour de nouvelles questions et hypothèses, lesquelles autorisent un approfondissement du travail d'analyse documentaire. Après avoir discuté de la valeur d'un journal personnel, certains apprenants s'interrogent sur les intentions réelles des puritains, désireux de justifier leur droit d'occuper Plymouth, et l'hypothèse d'une agression armée à l'endroit d'un village autochtone est envisagée. Ce faisant, les élèves distinguent graduellement la différence entre les témoignages et les éléments définissant une *preuve* de ce qui s'est réellement passé.

5. Traduction libre.

L'approche par les euristiques de la pensée historique

Cette approche est attribuée aux travaux réalisés aux États-Unis dans la seconde moitié des années 1980, dans la foulée de ce qu'il est convenu d'appeler la révolution cognitive (Lévesque et Clark, 2018; Wineburg, 1996). Poursuivant également dans le sillage des travaux sur la pensée experte, elle met en lumière les euristiques intervenant dans l'acquisition d'habiletés intellectuelles associées à une *littérature historique* (Wineburg, Martin et Monte-Sano, 2013). Cette approche est principalement promue par le *Stanford History Education Group* pour développer un enseignement de l'histoire préparant davantage les enseignants et les élèves à lire et à analyser de manière engagée les textes historiques (Lévesque et Clark, 2018).

La problématisation est appréhendée sous l'angle de cet engagement avec les textes par la mise en œuvre d'euristiques, de manière homologue à l'historien (Lévesque et Clark, 2018). Au nombre de trois, ces euristiques consistent d'abord à réaliser une critique des sources par l'identification de leur provenance, leur type, leur date de production, leur crédibilité, leur auteur et leurs sous-entendus éventuels. Cette opération permet de préciser des attentes réalistes au regard des informations qu'elles contiennent. La deuxième euristique consiste à traiter chacune des sources comme un artefact devant être contextualisé pour être interprété à la lumière de son processus de production. La position sociale et les intérêts des individus, le sens des mots, les valeurs, et les normes sociales sont autant d'aspects à considérer pour comprendre ce contexte, et éviter d'appliquer des schèmes de compréhension actuels. La corroboration, finalement, permet d'élaborer une représentation plus complète d'événements historiques, par un dialogue entre les sources qui, de proche en proche, se valident mutuellement en s'accordant sur des faits spécifiques (Wineburg, Martin et Monte-Sano, 2013).

La problématisation que cette approche sous-tend correspond au modèle des transformations d'état, fondé sur la mise en œuvre de règles modelables et explicitement enseignables. Le problème, soumis directement aux apprenants, est résolu par l'application de ces règles. L'évaluation de dispositifs d'enseignement élaborés par le *Stanford History Education Group* rend compte d'un « arc d'activités communes et prévisibles⁶ » (Fogo, Reisman et Breakstone, 2019, p. 66). À partir d'une question historique, présentée dans un encadré, comme « Pourquoi les États-Unis ont-ils envahi Cuba? », les apprenants doivent analyser entre deux et cinq documents historiques, adaptés pour en accroître la lisibilité et mettre en relief le problème analysé. Ceux-ci n'abondent toutefois pas en faveur des mêmes interprétations et les apprenants, en petites équipes, doivent les confronter en s'appuyant sur des questions qui leur sont soumis pour orienter leur analyse.

6. Traduction libre.

L'approche socioculturelle

Une approche socioculturelle a été identifiée par Levstik (2011) à la lumière des travaux de Wertsch (1998) sur la médiation culturelle. Elle rejoint les travaux allemands sur la pensée historique, tels que ceux décrits par Lévesque et Clark (2018), pensée indissociable du construit de conscience historique qu'elle permet de développer. Cette approche appréhende la pensée historique à travers les pratiques culturelles médiatisées par des instruments culturels tels les concepts, eux-mêmes médiatisés par le langage (Levstik, 2011). Dans la vie quotidienne, ces instruments recouvrent les récits historiques véhiculés dans différents contextes sociaux, tels les médias, la famille, l'école et la communauté, et peuvent faire l'objet d'un acte de résistance ou d'adhésion, affectant les significations attribuées aux récits (Epstein, 1998; Wertsch, 2004).

La problématisation dans cette approche s'apparente au modèle d'induction de structure, dans la mesure où le développement de la conscience historique implique la remise en question des règles et des valeurs sous-tendant des pratiques sociales. Articulées à une compréhension cyclique du temps historique, elles sont fondées sur des attentes normatives qu'un niveau *critique* de la conscience historique permet de problématiser (Rüsen, 2004).

L'enquête historique consiste ainsi à revoir la validité empirique de ces attentes normatives, en interrogeant les événements historiques sur lesquels elles reposent. Le modèle de Wertsch (2004) distinguant les *schematic narrative templates* et des *specific narratives*, décrit la tension dialectique à l'œuvre dans la problématisation de la conscience historique. Les premières définissent des modèles (*underlying pattern*) d'organisation assurant une fonction théorique explicative (*implicit theories*) dans le fonctionnement de la conscience, alors que les secondes désignent un ensemble d'événements chronologiquement organisés.

Un exemple de situation-problème sur la ségrégation raciale est proposé par Franquiz et Salinas (2011). Il est d'abord présenté aux apprenants pour interpeller le récit historique afro-américain qui leur est connu et susciter des interrogations sur les principaux événements historiques lui étant associés. Des documents historiques présentant des scènes de ségrégation raciale et de brutalité policière sont ensuite soumis aux apprenants pour qu'ils approfondissent la problématisation par l'attribution des concepts de discrimination, de racisme et de liberté, plus proches de leur vie quotidienne. Après avoir investi ces concepts dans l'interprétation de la période depuis l'Empire aztèque à la promulgation du *DREAM Act*⁷, les apprenants doivent rédiger une lettre à l'intention du président, Barack Obama, présentant leur position

7. Il s'agit du *Development, Relief, and Education of Alien Minors Act*, promulgué aux États-Unis en 2001 pour offrir – selon des conditions spécifiques – un statut de résident aux personnes d'âge mineur entrées sur le territoire étatsunien autrement que par les procédures établies.

sur l'immigration mexicaine, appuyée sur une analyse des mythes fondant la discrimination dont les immigrants sont victimes.

L'examen de ces trois approches de la pensée historique sous l'angle de la problématisation a permis de mettre en évidence des caractéristiques exclusives, lesquelles méritent d'être discutées pour en comprendre les fondements.

DISCUSSION

L'objectif de cette analyse conceptuelle du construit de pensée historique était de le distinguer en fonction de principes théoriques exclusifs relatifs aux situations-problèmes. Trois approches rencontrant les caractéristiques d'une situation-problème ont été identifiées, alors qu'elles sont déclenchées par un problème devant être traité par les élèves engagés de manière collaborative dans un dialogue. Elles se distinguent par la nature du problème et de la démarche qu'elles proposent. Une approche par ancrage appréhende la résolution de problème en fonction de concepts disciplinaires permettant de surmonter de manière interprétative la divergence des points de vue sur des situations historiques. Les euristiques sont plutôt attribuées au modèle de *transformation d'état*, car elles désignent autant de procédures préétablies permettant d'arriver à une conclusion à partir d'un problème consistant pour les apprenants à s'engager auprès de textes historiques. Une approche socioculturelle a finalement été dégagée à travers le travail d'*induction de structure* que la pensée historique permet de réaliser en regard des pratiques sociales soulevant des contradictions. Seul le modèle par *projet* n'a pu être identifié.

Ces résultats doivent cependant être considérés à la lumière de notre démarche, une analyse conceptuelle visant à discriminer des concepts en fonction de principes mutuellement exclusifs (Coombs et Daniels, 1991). Le recours à la pensée historique dans la recherche en didactique et les pratiques d'enseignement n'est pas réalisé dans une perspective aussi étroite. Par exemple, le concept disciplinaire de *preuve* peut être utilisé pour dégager un schéma causal. En outre, notre méthode de recensement des écrits, à partir de synthèses, a certainement limité le spectre et la portée de cette analyse conceptuelle. À cet égard, il apparaît possible qu'une approche par *projet* sollicitant l'exercice de la pensée historique fasse l'objet de pratiques. Il serait pertinent de poursuivre des recherches en didactique sur ce type de situation-problème, promu dans les écrits scientifiques et professionnels. Cela permettrait également de porter un regard critique sur les initiatives en cette matière. Nous pensons ici aux planifications par projet proposées par la fondation *Historica*.

Les résultats de cette analyse invitent également à enrichir notre regard critique sur les modèles de pensée historique et leurs fondements, car ils guident les analyses de pratiques d'enseignement et la formation à l'enseignement. Les modèles fondés sur les concepts disciplinaires et les euristiques ont été élaborés conformément à

l'idée de structure disciplinaire proposée par Bruner (1960). C'est au chapitre de « l'usage et les limites des sources primaires dans la reconstruction du passé⁸ » que Seixas (2017, p. 594) situe l'origine des concepts disciplinaires. Par ailleurs, Wineburg (2001) souligne l'importance de « l'épistémologie du texte » sous-tendant le travail des euristiques de la pensée historique, reposant sur un « acte de foi » pour percevoir le « sous-texte » de la réalité historique à travers un document. Pour ces deux modèles, l'objet de problématisation est le passé tel que représenté dans des sources, et la situation-problème décrit une tension dialectique entre ces sources et ces représentations du passé. Comparativement, l'approche socioculturelle cible les pratiques sociales pour problématiser les attentes normatives sous-tendant les représentations du passé. La situation-problème correspond à une tension dialectique entre ces représentations et les contradictions qu'elles soulèvent. Pour la recherche en didactique et les pratiques d'enseignement, ces distinctions ont des implications épistémologiques, psychologiques et pédagogiques fortes, et elles soulèvent *in fine* la question des finalités. La pensée historique doit-elle être définie dans une perspective historienne – mais sans viser la formation d'un historien! – ou doit-elle être appréhendée à travers l'expérience anthropologique de la culture?

CONCLUSION

Cette analyse conceptuelle de la pensée historique à travers le prisme de la problématisation avait pour objectif de préciser la signification et la portée pratique de modèles pouvant guider le travail des chercheurs et des enseignants. Dans le contexte scientifique et professionnel actuel, une telle analyse est nécessaire pour prévenir les dérives découlant de l'éclectisme ou de l'imprécision de démarches puisant à différents modèles dans l'air du temps. Dans la documentation québécoise francophone, les concepts disciplinaires et les euristiques semblent faire une percée, mais nous nous interrogeons sur leur usage dans l'analyse des pratiques d'enseignement et, *a fortiori*, leur investissement dans la formation à l'enseignement. Sous l'angle de la problématisation, cela pose problème, car les curriculums canadiens semblent défendre une approche différente, explicitement enseignable et directement modifiable. Cela interroge à la fois les constats dressés à ce jour sur les pratiques d'enseignement, méritant d'être nuancés en conséquence, et la place allouée à chacun de ces modèles dans la formation didactique des enseignants.

Par ailleurs, la récupération de ces modèles au Québec, où « nous avons déjà nos façons de voir » (Laville, 2015, p. 40), soulève des interrogations sur leur intégration et, en amont, sur la nature de celles-ci. En quoi consistent ces « façons de voir » forgées dans la foulée des programmes d'études des années 1980 (Laville, 2015; Martineau, 1997)? Comment se sont-elles concrétisées dans les écrits scientifiques et perpétuées jusqu'à aujourd'hui? Forment-elles un modèle intégré ou plutôt un amalgame

8. Traduction libre.

de principes épistémologiques et didactiques, auquel il s'en ajoute actuellement? Y aurait-il plutôt des foyers d'intégration? À cet égard, une thèse a récemment fait état de l'influence importante de «deux communautés épistémiques» didactiques (Lemieux, 2019, p. 251), poursuivant respectivement dans le sillage des écoles historiographiques de Québec et de Montréal. Conformément à ce devoir de vigilance épistémologique exprimé par Lenoir (2000), il nous semble qu'un travail de réflexion sur nos fondements didactiques soit nécessaire.

Références bibliographiques

- ARAÚJO-OLIVEIRA, A. (2010). Caractéristiques des pratiques d'enseignement en sciences humaines et sociales chez de futurs enseignants de l'enseignement primaire en contexte de formation en milieu de pratique au Québec (Thèse de doctorat non publiée). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec, Canada.
- ARAÚJO-OLIVEIRA, A. (2018). Le processus de problématisation dans l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire. Dans A. Araújo-Oliveira, I. Chouinard et G. Pellerin (dir.), *L'analyse des pratiques professionnelles dans les métiers relationnels. Perspectives plurielles* (p. 187-210). Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- ASHBY, R., LEE, P.J. et SHEMILT, D. (2005). Putting principles into practice: Teaching and planning. Dans S. Donovan et J. Bransford (dir.), *How students learn history, mathematics, and science in the classroom* (p. 79-178). Washington, DC: National academies press.
- BACHELARD, G. (1991). *Le nouvel esprit scientifique*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- BLOCH, M. (1974). *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*. Paris, France: Armand Colin.
- BOUTONNET, V. (2013). *Les ressources didactiques: typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative d'enseignants d'histoire au secondaire* (Thèse de doctorat non publiée). Université de Montréal, Montréal, Québec, Canada.
- BOZEMAN, B. et FEENEY, M.K. (2007). Toward a useful theory of mentoring a conceptual analysis and critique. *Administration and society*, 39(6), 719-739.

- BRUNER, J.S. (1960). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- CALANDRA, B. et LEE, J. (2005). The digital history and pedagogy project: creating an interpretative/pedagogical historical website. *Internet and higher education*, 8, 323-333.
- CARDIN, J.F. (2014). Les programmes de sciences sociales: du pourquoi au comment. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et S. Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p. 75-98). Montréal: Éditions Multimondes.
- COOMBS, J.R. et DANIELS, L.B. (1991). Philosophical inquiry: conceptual analysis. Dans E.C. Short (dir.), *Forms of curriculum inquiry* (p. 27-42). Albany, NY: Suny Press.
- 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 non publiée). Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec, Canada.
- DICKINSON, A.K. et LEE, P.J. (dir.). (1978). *History teaching and historical understanding*. Londres, Royaume-Uni: Heinemann.
- DOUSSOT, S. (2018). *L'apprentissage de l'histoire par problématisation: enquêter sur des cas exemplaires pour développer des savoirs et des compétences critiques*. Bruxelles, Belgique: Peter Lang.
- EPSTEIN, T. (1998). *Interpreting national history: Race, identity and pedagogy in classrooms and community*. New York, NY: Routledge.
- ÉTHIER, M.-A., CARDIN, J.-F. et LEFRANÇOIS, D. (2014). Leur programme et le nôtre. *Bulletin d'histoire politique*, 22(3), 165-178.
- FABRE, M. (2009). Qu'est-ce que problématiser? Genèse d'un paradigme. *Recherches en éducation*, 6, 22-32.
- FABRE, M. (2014). Un changement de paradigme. Dans M. Fabre, A. Weil-Barais, C. Xypas (dir.), *Les problèmes complexes flous en éducation: enjeux et limites pour l'enseignement artistique et scientifique* (p. 13-17). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck.
- FABRE, M. (2016). *Le sens du problème. Problématiser à l'école*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- FABRE, M. (2017). *Qu'est-ce que problématiser?* Paris, France: Vrin.

- FEBVRE, L. (1953). *Combat pour l'histoire*. Paris, France : Seuil.
- FOGO, B., REISMAN, A. et BREAKSTONE, J. (2019). Teacher adaptation of document-based history curricula: results of the Reading Like a Historian curriculum – use survey. *Journal of curriculum studies*, 51(1), 62-83.
- FRANQUIZ, M.E. et SALINAS, C.S. (2011). Newcomers developing english literacy through historical thinking and digitized primary sources. *Journal of Second Language Writing*, 20, 196-210.
- FREITAG, M. (1973). Dialectique et société. Étude épistémologique sur l'objectivité historique (Thèse de doctorat non publiée). École pratique des Hautes études, 6^e section, Paris, France.
- GRANT, M.M. et TAMIM, S.R. (2019). PBL in K-12 education. Dans M. Moallem, W. Hung et N. Dabbagh (dir.), *The Wiley handbook of problem-based learning* (p. 221-243). Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- HEIDER, F. (1958). *The psychology of Interpersonal Relations*. New York, NY: Wiley.
- HUBER, M. et DALONGEVILLE, A. (2011). *(Se) former par les situations-problèmes : des déstabilisations constructives*. Lyon, France : Chronique sociale.
- JEAN, G. (2014). Le procès de Duplessis. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et S. Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p. 323-335). Montréal : Éditions Multimondes.
- KAHN, S. et ZEIDLER, D.L. (2017). A case for the use of conceptual analysis in science education research. *Journal of research in science teaching*, 54(4), 538-551.
- KOSELLECK, R. (1990). *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*. Paris, France : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- LAVILLE, C. (2001). La recherche empirique en éducation historique. *Perspectives documentaires en éducation*, 53, 69-82.
- LAVILLE, C. (2015). Six concepts historiques chez Peter Seixas. *Enjeux de l'univers social*, 11(3), 36-40.
- LEBRUN, J., HASNI, A. et ARAÚJO-OLIVEIRA, A. (2011). Situations-problèmes et disciplines scolaires : analyse des cadres opératoires privilégiés par des futurs enseignants québécois du primaire pour l'enseignement des sciences et des sciences humaines. *Recherches en éducation*, 12, 98-108.

- LEE, P.J. et ASHBY, R. (2001). Empathy, perspective taking and rational understanding. Dans O. Davis jr., S. Foster et E. Yeager (dir.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. Boulder, CO : Rowman and Littlefield.
- LEMIEUX, O. (2019). *L'histoire à l'école, matière à débats... Analyse des sources de controverses entourant les réformes de programmes d'histoire du Québec au secondaire (1961-2013)* (Thèse de doctorat non publiée). Université Laval, Québec.
- LENOIR, Y. (2000). La recherche dans le champ des didactiques : quelques remarques sur les types de recherches, leur pertinence et leurs limites pour la formation à l'enseignement. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften/Revue suisse de sciences de l'éducation*, 22(1), 177-222.
- LENOIR, Y., HASNI, A., LACOURSE, F., LAROSE, F., MAUBANT, P. et ZAID, A. (2018). *Guide d'accompagnement à la recherche. Un outil de réflexion sur les termes et expressions liées à la recherche scientifique*. Longueuil, Canada : Éditions cursus universitaire.
- LÉVESQUE, J.-F. (2014). La création d'une encyclopédie virtuelle. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et S. Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p. 353-357). Montréal : Éditions Multimondes.
- LÉVESQUE, S. et CLARK, P. (2018). Historical thinking: definitions and educational applications. Dans S.A. Metzger et L. McArthur Harris (dir.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (p. 119-148). Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- LEVSTIK, L. (2011). Learning History. Dans R.E. Mayer et P.A. Alexander (dir.), *Handbook of Research on Learning and Instruction* (p. 108-126). New York, NY: Routledge.
- LEVSTIK, L.S. et THORNTON, S.J. (2018). Reconceptualizing history for early childhood through early adolescence. Dans S.A. Metzger et L. McArthur Harris (dir.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (p. 473-501). Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- MARTINEAU, R. (1997). *L'échec de l'APH à l'école secondaire, contribution à l'élaboration de fondements didactiques pour enseigner l'histoire* (Thèse de doctorat non publiée). Université Laval, Québec, Québec, Canada.
- MARTINEAU, R. (2011). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école. Traité de didactique*. Québec, Québec: Les Presses de l'Université du Québec.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (2018). *Le curriculum de l'Ontario. Études sociales de la 1^{re} à la 6^e année. Histoire et géographie 7^e et 8^e année*. Toronto, Ontario : Gouvernement de l'Ontario.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- MOISAN, S. (2010). *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne* (Thèse de doctorat non publiée). Université de Montréal, Montréal, Québec, Canada.
- MOREAU, D. (2016). L'enseignement de l'histoire et l'apprentissage de la pensée historique : description des fondements et des pratiques d'enseignants d'histoire de troisième et quatrième années du secondaire, des écoles francophones du Québec (Thèse de doctorat non publiée). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec, Canada.
- OSBORNE, K. (1999). *Education: a guide to the canadian school debate – or, who wants what and why*. Toronto, Canada: Penguin press.
- PEEL, E.A. (1967a). Some Problems in the Psychology of History Teaching: Historical Ideas and Concepts. Dans W.H. Burston et D. Thompson (dir.), *Studies in the Nature and Teaching of History* (p. 159-172). Londres, Royaume-Uni: Routledge and Kegan Paul.
- PEEL, E.A. (1967b). Some Problems in the Psychology of History Teaching: the Pupil's Thinking and Inference. Dans W. Burston et D. Thompson (dir.), *Studies in the Nature and Teaching of History* (p.173-190). Londres, Royaume-Uni: Routledge and Kegan Paul.
- PRING, R. (2004). *Philosophy of educational research*. Londres, Royaume-Uni: Continuum.
- POPPER, K. (1968). *Conjectures and refutations: the growth of scientific knowledge*. New York, NY: Harper and Row.
- RÜSEN, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative, Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. Dans R.W. Sandwell (dir.), *To the Past: History Education, Public Memory and Citizenship in Canada* (p. 63-85). Toronto, Ontario: University of Toronto Press.

- SAVERY, J.R. (2019). Comparative pedagogical models of problem-based learning. Dans M. Moallem, W. Hung et N. Dabbagh (dir.), *The Wiley handbook of problem-based learning* (p. 81-104). Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- SEIXAS, P. et MORTON, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto, Ontario : Nelson Education.
- SEIXAS, P. (2017). A model of historical thinking. *Educational philosophy and theory*, 49(6), 593-605.
- SERVANT-MIKLOS, V.F.C., Norman, G.R. et Schmidt, H.G. (2019). A short intellectual history of problem-based learning. Dans M. Moallem, W. Hung et N. Dabbagh (dir.), *The Wiley handbook of problem-based learning* (p. 3-24). Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- ST-AMAND, J., BOWEN, F. et LIN, T.W.J. (2017). Le sentiment d'appartenance à l'école : une analyse conceptuelle. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(1), 1-32.
- VANSLEDRIGHT, B. et LIMON, M. (2006). Learning and teaching social studies: a review of cognitive research in history and geography. Dans P. Alexander et P. Winne (dir.), *Handbook of Educational Psychology* (p. 545-570). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- WERTSCH, J. (1998). *Mind as Action*. New York, NY: Oxford University Press.
- WERTSCH, J. (2004). Specific narratives and schematic narrative templates. Dans P. Seixas (dir.), *Theorizing Historical Consciousness* (p. 49-62). Toronto : University of Toronto press.
- WIJNIA, L., LOYENS, S.M.M. et RIKERS, R.M.J.P. (2019). The problem-based learning process: an overview of different models. Dans M. Moallem, W. Hung et N. Dabbagh (dir.), *The Wiley handbook of problem-based learning* (p. 273-295). Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- WINEBURG, S.S. (1996). The Psychology of Learning and Teaching History. Dans D.C. Berliner et R.C. Calfee (dir.), *Handbook of Educational Psychology* (p. 423-437). New York, NY: Simon & Schuster Macmillan.
- WINEBURG, S.S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.
- WINEBURG, S.S., MARTIN, D. et MONTE-SANO, C. (2013). *Reading like a historian. Teaching literacy in middle and high schools history classroom*. New York, NY: Teachers college press.

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

Olivier LEMIEUX

Université Laval, Québec, Canada

Denis SIMARD

Université Laval, Québec, Canada

VOLUME XLVII: 2 – AUTOMNE 2019

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

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton

Comité de rédaction

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

Révision linguistique

Philippe-Aubert Côté, rév. a.
Révisart

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Diffusion Érudit

www.erudit.org

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

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

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

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

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

Éduquer aux sciences humaines et sociales

Coordination du numéro:

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

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

Liminaire

1 Éduquer aux sciences humaines et sociales

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

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

Bernadette MÉRENNE-SCHOUMAKER, Université de Liège, Belgique

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sabrina MOISAN, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

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

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

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

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

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

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

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

Olivier LEMIEUX

Université Laval, Québec, Canada

Denis SIMARD

Université Laval, Québec, Canada

RÉSUMÉ

En un supposé temps de déclin de la participation électorale, plusieurs s'interrogent sur les moyens d'action capables de freiner l'aliénation politique des jeunes générations et la montée du cynisme. Dans ce contexte, l'école apparaît comme un champ d'action particulièrement névralgique. Si l'école québécoise n'offre pas spécifiquement une éducation politique, nous estimons cependant que certaines connaissances, compétences disciplinaires, compétences transversales et certains domaines généraux de formation sont susceptibles de participer à la formation d'une pensée politique. Mais qu'entendons-nous exactement par « pensée politique »? L'objet du présent article vise à proposer une construction de ce concept, notamment en le situant et en le distinguant d'autres concepts centraux de l'enseignement des sciences humaines. Ainsi, nous estimons que le présent article permettra de poser une première pierre théorique pour un plus vaste projet de recherche portant sur la « compétence politique » des citoyens, laquelle ajoute à la pensée politique la propension à s'intéresser à la vie publique et à y participer.

ABSTRACT

Political thought at school: problem and theoretical foundations

Olivier LEMIEUX, Laval University, Quebec, Canada

Denis SIMARD, Laval University, Quebec, Canada

At a time when voter turnout is apparently declining, many are wondering what actions to take to curb the political alienation and rise of cynicism among younger generations. In this context, the school seems to be an important nerve centre for action. Although Quebec schools do not specifically offer political education, we believe that some knowledge, subject-specific skills, cross-curricular competencies and general areas of training are likely to contribute to the formation of political thought. But what exactly do we mean by «political thought»? The purpose of this article is to propose a construction of this concept, notably by situating it and distinguishing it from other central concepts of human sciences. We therefore believe that this article will provide a theoretical foundation for a broader research project on citizens' «political competence», which adds to political thought the tendency to take an interest in and participate in public life.

RESUMEN

En pro de un pensamiento político en la escuela: problemática y bases teóricas

Olivier LEMIEUX, Universidad Laval, Quebec, Canadá

Denis SIMARD, Universidad Laval, Quebec, Canadá

En una supuesta época de disminución de la participación electoral, algunos se interrogan respecto a los medios de acción capaces de frenar la alienación política de las jóvenes generaciones y la intensificación del cinismo. En dicho contexto, la escuela se presenta como un campo de acción particularmente neurálgico. Si la escuela quebequense no ofrece específicamente una educación política, creemos sin embargo que ciertos conocimientos, competencias disciplinarias, competencias transversales y ciertas esferas generales de formación son susceptibles de participar a la formación de un pensamiento político. Pero ¿qué entendemos exactamente como «pensamiento político»? El objeto del presente artículo es proponer una construcción de ese concepto, principalmente situándolo y distinguiéndolo de otros conceptos centrales en la enseñanza de las ciencias humanas. Así pues, creemos que el presente artículo permitirá poner la primer piedra teórica de un más amplio proyecto de investigación sobre la «competencia política» de los ciudadanos, la cual añade al pensamiento político la propensión a interesarse a la vida pública y participar en ella.

INTRODUCTION

En 2015, le Conseil de recherche des sciences humaines (CRSH), en partenariat avec l'Association canadienne des études supérieures (ACÉS), faisait paraître un rapport intitulé *Imaginer l'avenir du Canada*. Ce rapport faisait suite à une série d'activités organisées à l'échelle nationale interrogeant plus de 300 étudiantes et étudiants de cycles supérieurs amenés à raconter leurs expériences et à échanger sur de grandes questions. Ce dialogue avait alors pour objectif de cerner la contribution potentielle des chercheuses et chercheurs en sciences humaines aux six domaines des défis de demain du CRSH. Pour intéressants qu'ils soient, ces défis laissaient toutefois dans l'ombre un malaise de plus en plus criant au XXI^e siècle dans les sociétés occidentales, ce que d'aucuns appellent le «déclin du politique». Qui plus est, lorsque nous analysons en détail leur description, nous constatons l'absence généralisée du politique au regard des sphères économiques, sociales et culturelles, ce qui révèle un autre indice de ce déclin. Le présent article se propose donc de définir les jalons théoriques d'une recherche visant à prendre en compte à l'école le phénomène du déclin du politique, peut-être à y faire face. Ces jalons sont présentés en trois grandes parties. Dans la première partie, nous examinerons ce qu'il faut entendre par «déclin du politique». Dans une deuxième partie, nous ferons des distinctions entre l'enseignement de l'histoire, l'éducation à la citoyenneté et l'éducation politique, et nous préciserons, dans une troisième partie, le concept de pensée politique susceptible de soutenir une éducation politique. Dans une dernière partie, conclusive, nous posons la première pierre d'un cadre analytique qui permettrait d'opérationnaliser ce concept autour de quatre niveaux de pensée et de mener une recherche empirique sur le développement de la pensée politique à l'école. Avant de nous livrer à cet exercice, nous procéderons toutefois à quelques précisions méthodologiques.

Précisions méthodologiques

Le présent article s'appuie sur une recension des écrits effectuée du printemps à l'automne 2018 dans les principales banques de données, soit Ariane 2.0, Érudit, Cairn, EBSCO, Google scholar, Jstor, Persée, ProQuest et Repère. Cette recherche visait à repérer des études ayant pris pour objet le développement d'une pensée politique à l'école. Comme le suggèrent Bélanger et Lemieux (2002), par «politique» nous entendons toutes réalités sociales ayant une nature proprement politique comme la société, la démocratie, l'État, les partis politiques, les groupes et les citoyens. Ainsi, celui qui exerce sa pensée politique porte une réflexion sur ces objets en s'intéressant notamment aux rapports sociaux qui les composent, par exemple l'influence, le contrôle, le conflit ou la représentation.

Pour réunir notre corpus d'analyse, nous avons développé, au fur et à mesure de la recherche, une liste de mots-clés liés de près au concept de pensée politique :

- Éducation politique;
- Instruction politique;
- Didactique (des sciences) politique(s);
- Enseignement (des) politique(s);
- Apprentissage (des) politique(s);
- Culture politique;
- Connaissance politique;
- Compétence politique;
- Socialisation politique;
- Politisation;
- Comportement politique.

À la suite de cette recherche, nous avons repéré au-delà d'une centaine d'études parmi lesquelles nous trouvons des thèses de doctorat et des mémoires de maîtrise, des monographies, des collectifs, des articles scientifiques, ainsi que des rapports de recherche. Après un examen approfondi de ces écrits, nous avons réduit notre corpus de près de la moitié ($n = 55$) en sélectionnant seulement les études jugées les plus en lien avec l'objet d'étude, soit l'enseignement et l'apprentissage du (ou de la) politique à l'école secondaire. Le présent article se veut donc une synthèse théorique des études susceptibles de contribuer à une meilleure compréhension de cet objet, que ce soit sur le plan de la problématique (déclin politique et baisse de participation), théorique (pensée politique, compétence politique, éducation politique et civique) ou didactique (méthodes d'enseignement-apprentissage expérimentées ou proposées).

Première partie

LE DÉCLIN DU POLITIQUE

En 2005, Denis s'attaquait au déclin du politique en se posant deux questions : « Que faut-il entendre par l'expression "déclin du politique" ? », et « À quoi fait-on, ou veut-on faire référence quand elle est utilisée pour l'explication de phénomènes contemporains ? » S'appuyant sur une lecture que Fougeyrollas (1979) avait proposée des théories de l'État de Machiavel, Denis (2005, p. 15) affirmait que « le politique correspond, par-delà les époques, au système d'autorité qui s'exerce sur une société, système qui relève fondamentalement d'un rapport de forces ». Ce système d'autorité aurait pour fonction d'administrer, d'orienter, bref, de gérer les domaines publics de la société en vue de maintenir une structure relativement stable et durable. En contrepartie, le domaine de *la* politique serait celui des projets et des interventions agissant sur ce système d'autorité pour l'améliorer, le modifier, voire le renverser. Dans cette perspective, Denis (2005) propose que le « déclin du politique » doit être compris comme une dépossession du pouvoir citoyen sur le politique, ce à quoi nous ajoutons qu'il

correspond aussi à une diminution du pouvoir politique en regard d'autres sphères, principalement la sphère économique.

Phénomène observable dans toutes les sociétés occidentales, le déclin du politique se manifeste par divers symptômes. Parmi ceux-ci, les plus visibles sont sans conteste la baisse de la participation électorale, la volatilité des comportements politiques et le cynisme ambiant vis-à-vis les élites et les institutions traditionnelles (Denis, 2005). Ici, comme ailleurs, ce nouveau désordre électoral est bien documenté (Cautrès et Mayer, 2004). Par exemple, il y a une quinzaine d'années, Pattie et Johnston (2003, p. 9) illustraient déjà ce phénomène par quelques chiffres :

Les élections générales au Canada ont été marquées par une baisse rapide de la participation du public. La baisse du taux de participation depuis les années 80 est apparemment inexorable : elle est passée de 75 % en 1984 et 1988 à un peu moins de 70 % en 1993, à 67 % en 1997 et à 61 % seulement en 2000. L'expérience du Canada, même si elle est frappante, peut faire partie d'une tendance plus large. De nombreuses démocraties établies ont connu une baisse (parfois dramatique) de la participation électorale (Gray et Caul, 2000). Par exemple, aux États-Unis, environ 50 % seulement de la population adulte a voté lors de l'élection présidentielle de 2000, contre 62 % dans les années 50. Au Royaume-Uni, seulement 59 % des électeurs ont pris la peine de voter aux élections générales de 2001, soit 11 points de pourcentage de moins que lors de la précédente élection générale de 1997.

Ce phénomène est également observable au Québec, alors que les dernières élections provinciales et fédérales ont souvent défié les prévisions des commentateurs politiques et des sondeurs d'opinion, comme en témoignent, par exemple, la vague orange de 2011 et la vague caquiste de 2018.

Face à cette désaffection généralisée, la « socialisation politique » prend diverses définitions. Pour Bourdieu (1972), par exemple, cette socialisation peut être perçue dans une optique de reproduction, de légitimation et de maintien de l'ordre, alors que, pour Percheron (1974), elle apparaît comme un lieu d'échange résultant d'un processus d'assimilation et d'accommodation entre la société et l'individu. Nonobstant la définition privilégiée, les études sur la socialisation politique occupent une place importante, voire centrale depuis l'édification des sciences politiques comme discipline scientifique moderne (Lazarsfeld, Berelson et Gaudet, 1944; Parsons et Bales, 1954; Hyman, 1959; Campbell, Converse, Miller et Stockes, 1964; Almond et Verba, 1965; Hess et Torney, 1967; Easton et Dennis, 1969; Connell, 1971). Elles vont toutefois connaître un certain essoufflement au milieu des années 1970, alors que plusieurs s'aperçoivent qu'elles ne permettent pas de prédire les comportements politiques, mais seulement de les comprendre (Connell, 1987). Nous observons néanmoins une recrudescence de ces études à partir des années 1990, alors que le faible taux de participation électorale chez les jeunes se fait de plus en plus alarmant en cette

époque où plusieurs grandes utopies politiques – par exemple le communisme sur la scène mondiale ou le souverainisme à l'échelle provinciale – disparaissent progressivement. Les conséquences souvent néfastes, voire les catastrophes qui ont accompagné les grandes utopies et les grandes idéologies du XX^e siècle provoquent en fait, dans l'ensemble de la population, mais encore plus chez les jeunes générations, un relativisme vis-à-vis des idées porteuses de projets collectifs et un cynisme à l'endroit du monde politique (Venne, 2015). À l'heure actuelle, le pouvoir économique et individuel apparaît plus que jamais comme le principal moteur de changement dans la société libérale et néolibérale, dépouillant ainsi le pouvoir politique de sa fonction de régulation des enjeux collectifs. À ce chapitre, la disparition du nombre d'heures imparties au cours *Monde contemporain* en cinquième secondaire au Québec – un cours consacré à la compréhension des enjeux d'actualité – au profit d'un cours d'*Éducation financière* apparaît comme un signe assez frappant de cet esprit du temps. Bref, ce qui se perd dans ce long déclin, c'est la conviction que le pouvoir politique permet de changer le monde.

Plusieurs études ont en revanche bien montré que le déclin du politique ne s'est pas forcément accompagné d'un désintérêt politique. À ce propos, nous pouvons évoquer celles de Perrineau (1994), de Muxel (2001) et de Cautrès et Mayer (2004a), lesquelles ont bien mis en évidence que s'il y a bel et bien déclin, cela n'a pas pour conséquence une dépolitisation généralisée, mais un désengagement vis-à-vis des modes d'insertion politique traditionnels. Ainsi, s'ajoute au défi de la socialisation politique celui d'amener les jeunes générations à réinvestir ces modes traditionnels, ce qui ne saurait signifier que nous défendons le système actuel et le statu quo. En effet, à travers diverses études sur le système d'éducation au Québec et son histoire, nous avons souvent été critiques à l'égard de ces institutions politiques et administratives traditionnelles. Par exemple, nous avons déjà souligné le désengagement politique en matière d'éducation et l'effritement des pouvoirs nationaux vis-à-vis des grandes instances internationales en ce domaine (Lemieux, 2019). Nous avons aussi reconnu à plus d'un titre le bien-fondé de plusieurs critiques adressées à ce qu'il est convenu d'appeler le « Renouveau pédagogique » (Simard, 2010; Lemieux et Simard, 2017). Malgré tout, il nous apparaît fondamental d'amener les jeunes générations à mieux comprendre les modes d'insertion politique traditionnels, non seulement parce qu'ils demeurent les principaux lieux du système d'autorité, mais aussi parce qu'ils ne parviendront à transformer durablement ce système qu'en les investissant activement.

Quel rôle doit jouer l'école dans ce contexte? En fait, l'instruction – entendue comme la transmission de connaissances – et la socialisation – définie comme le développement d'attitudes – politiques sont traditionnellement confiées à l'éducation familiale. À plus d'une reprise, Percheron (1993) a évoqué la méfiance, voire la crainte qui règne dès que nous évoquons le rôle que doit jouer l'école en matière d'éducation politique. Se cachant derrière une soi-disant « neutralité scolaire », ce malaise vis-à-vis de l'éducation politique serait analogue à celui porté à l'endroit de l'éducation à

la sexualité, à savoir qu'« associer enfance et sexualité ou enfance et politique, c'est menacer le statut et le rôle de l'enfant dans la société peut-être, mais surtout dans la famille; c'est remettre en question la nature privilégiée des rapports entre parents et enfants » (Percheron, 1993, p. 14). Pourtant, dans d'autres secteurs de la vie collective, la culture par exemple, plusieurs recherches ont montré le rôle fondamental que peut jouer l'école et que joue effectivement l'école dans l'initiation des élèves à des pratiques culturelles, et plus largement au monde de la culture (Simard, Côté, Falardeau, 2017; Simard et Falardeau, 2011; Octobre, 2011). Sans l'école, la culture demeure l'apanage de l'élite. Or, à notre avis, il en va de même de l'éducation politique. C'est cette idée qu'exprimait d'ailleurs Gaxie (1991) dans son ouvrage *Le cens caché: inégalités culturelles et ségrégation politique*, où il démontrait que si la théorie démocratique postule l'existence de citoyens dotés d'une culture et d'une pensée politique leur permettant une participation réfléchie et motivée, l'analyse sociologique dévoile que la capacité de manipuler la symbolique politique est souvent détenue par les mêmes qui détiennent les autres pouvoirs socioculturels. Nous pensons, pour notre part, que l'école peut jouer un rôle significatif pour briser ce cycle et endiguer le déclin du politique.

Deuxième partie

ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE, ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ ET ÉDUCATION POLITIQUE

Comme le soulignait Simard (2017, p. 33) : « [...] l'école, qui prend au sérieux et assume sa responsabilité dans la transmission culturelle, n'est pas une institution comme les autres: elle est une institution pleinement sociale et politique qui concerne au premier chef la cité, la vie en commun, la *res publica* ». Cette mission politique, l'école en a été investie dès la Grèce antique. Dans la première démocratie athénienne, en effet, la discussion, le dialogue et la négociation deviennent les principaux instruments du pouvoir jusqu'alors détenu par un ou quelques hommes. L'agora, espace public se trouvant au centre de la cité et des relations publiques, devient alors le lieu symbolique de ce nouveau régime (Tardif, 2012). À l'époque, toutefois, l'exécution de Socrate amène Platon à un constat tragique, l'échec de la méthode socratique (Tardif, 2012, p. 18) :

Il faut dépasser la simple discussion et proposer une éducation plus puissante, capable de transformer les hommes en profondeur, et pas seulement leurs discours. [...] Devant une situation politique dominée par la violence, les contradictions, l'absence d'issues, Platon voit dans l'éducation un moyen de sortir de la crise politique. L'éducation est devenue pour Platon, exactement comme pour Rousseau vingt-deux siècles plus tard, un moyen de sortir de l'histoire humaine et un moyen de la refaire.

Depuis, les ressources de l'école en matière politique se sont ordonnées autour de trois registres, soit deux registres relevant principalement de la socialisation, c'est-à-dire l'apprentissage des relations sociales (1) et l'initiation à la participation en société (2), et un registre faisant plutôt appel à l'instruction par l'apprentissage de certains contenus politiques (3).

Souvent implicite, la mission de socialisation politique se manifeste de façon assez évidente à l'école. À ce propos, Almond et Verba (1965) ont bien montré dans leur étude pionnière de quelle façon la participation à la vie scolaire par l'apprentissage de certains mécanismes et certaines pratiques – par exemple par la participation à la vie en classe ou l'élection de représentants – prépare efficacement les futurs citoyens à la vie politique. Il en va de même des relations sociales, plus précisément des rapports horizontaux entre pairs et des rapports verticaux institutionnels et informels entre adultes et enfants, lesquels mèneront à la participation ou à la soumission (Percheron, 1993; Mills, 2004; Veitch, 2009; Fielding, 2011; Varnham, Booth et Evers, 2011; Varnham, Evers, Booth et Avgoustinos, 2014; Duma, 2014; Brasof, 2015). Si les règles de fonctionnement de la classe et de l'école, ainsi que l'enseignement et l'apprentissage de l'ensemble des disciplines scolaires peuvent contribuer à ces registres de socialisation, au fil du temps, certaines disciplines scolaires ont reçu un mandat mieux défini en matière d'instruction politique. Parmi celles-ci, il faut assurément compter l'histoire et l'éducation à la citoyenneté, mais également la géographie, l'économie et, depuis la réforme des années 2000, l'éthique et la culture religieuse. Bien que la contribution à l'instruction politique de l'ensemble de ces disciplines mérite notre attention, l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté exige un traitement particulier.

Depuis le XIX^e siècle, l'enseignement de l'histoire assume au moins deux rôles politiques, soit la formation du patriote – ou du citoyen – et la légitimation des institutions, aujourd'hui démocratiques (Moniot, 1993; Lautier, 1997; Bruter, 2016; Lévesque, 1997). Depuis le Renouveau pédagogique instauré au Québec au cours des années 2000, il partage ces rôles avec l'éducation à la citoyenneté, laquelle vise le développement d'habiletés, d'attitudes et de valeurs démocratiques (Duhamel, 2005; Moisan, 2010). Comme le soulignait Moisan (2016), contrairement à d'autres provinces canadiennes qui ont choisi – à la manière du modèle états-unien – de privilégier l'enseignement de sciences sociales, le Québec a plutôt réitéré sa confiance en l'histoire. L'ajout de l'éducation à la citoyenneté, comme finalité et comme compétence, est venu quelque peu teinter ses visées d'enseignement, ajout qui fut âprement débattu durant la controverse de 2006 entourant le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté du deuxième cycle du secondaire (Lemieux, Anne et Bélanger, 2017). De manière générale, ce que craignaient les adversaires de ce programme était qu'en confiant à l'enseignement de l'histoire la tâche de développer une éthique citoyenne, cela conduise «à aplanir les aspérités et les conflits du passé au profit d'un récit [...] reconditionné au nom de la promotion des valeurs démocratiques et consensuelles que doit partager tout bon citoyen» (Fecteau, 2006, p. 184).

Ainsi, ce programme était accusé d'instrumentaliser l'histoire pour former « de bons citoyens, dociles, respectueux, complaisants, naïfs, dans ce qui prend parfois l'allure d'un cours de morale » (Vaugeois, 2014, p. 182-183). À cette attaque portant sur le lien de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté, ajoutons une modification significative des contenus enseignés, lesquels se mettent alors plus que jamais au diapason de l'historiographie, privilégiant ainsi une histoire sociale et culturelle au détriment de l'histoire politique (Sarra-Bournet, 2008).

Si l'éducation à la citoyenneté a fait couler beaucoup d'encre au cours des dernières années en Occident, force est de constater que ces études se sont surtout concentrées à en définir le champ théorique ou à explorer son rôle d'intégration en milieu interculturel (Lefrançois, 2006; Gosselin, 2009). Ainsi, la finalité de l'éducation à la citoyenneté vise principalement, jusqu'ici, une socialisation politique tournée vers le développement du lien social favorisant le vivre-ensemble. Les travaux de Moisan (2011) sur les représentations sociales des enseignantes et des enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté du secondaire ont d'ailleurs bien montré que les maîtres ont une vision de la citoyenneté et de son enseignement privilégiant une socialisation autour du respect des valeurs et des droits fondamentaux en démocratie. De cette façon, c'est à l'enseignement de l'histoire que reviendrait la tâche d'instruction politique, laquelle serait bien servie par cette discipline pour deux principales raisons. D'abord, la « pensée historique » – ou « historienne » – permettrait le développement d'attitudes, de démarches et d'opérations mentales permettant aux futurs citoyens d'intervenir dans la vie sociale et politique (Éthier et Lefrançois, 2016). Ensuite, l'apprentissage de l'histoire mènerait l'élève à constater que l'action humaine est le moteur de l'histoire et, par le fait même, qu'il peut lui-même devenir agent de changement, favorisant du coup son engagement et sa participation. Ainsi, la classe d'histoire deviendrait un lieu permettant de former un citoyen démocrate, libre et mature, conciliable avec le rôle qu'il devra jouer dans un monde pluraliste et en mouvement, et libéré des entraves conservatrices qui paralysent sa pensée, par exemple les stéréotypes, les mythes et les préjugés (Maurer, 2000; Schnapper, 2000; Milner, 2002; Heater, 2004; Martineau, 2011). C'est d'ailleurs sur ce dernier point que l'éducation à la citoyenneté, comme domaine général de formation et comme compétence scolaire prévue par le *Programme de formation de l'école québécoise*, s'écarte le plus des sciences politiques comme discipline scientifique, lesquelles étudieront les valeurs conservatrices plutôt que de leur livrer un combat (Journell, 2017).

Comme le soulignait Duhamel (2005), alors que, dans la cité de la Grèce antique, l'éducation civique se voulait d'abord politique, puis éthique, la conception libérale de la citoyenneté associée aux temps modernes mènera à une distinction entre l'État et la société civile. Remplacé par la vie privée ou le monde du travail, le politique n'apparaît alors plus comme le lieu principal d'accomplissement de l'homme. Dans ce nouveau contexte, l'éducation à la vie active vise principalement l'intégration au marché du travail, et l'éducation à la citoyenneté sert quasi exclusivement le développement d'habiletés démocratiques (Heater, 2004). Or, comme Duhamel (2005, p. 3),

nous estimons que: «[...] le déficit civique incriminé prend aussi figure de déficit politique et démocratique». En d'autres termes, nous pensons qu'une éducation à la citoyenneté tournée principalement vers la socialisation et l'éthique est insuffisante. Il en va de même de l'enseignement de l'histoire, laquelle ne peut assumer entièrement la tâche d'instruction politique, d'autant que sa discipline de référence s'en écarte depuis un demi-siècle. Ainsi, une éducation politique est nécessaire pour doter le futur citoyen des outils nécessaires à sa compréhension politique et à son inclusion dans les modes d'insertion traditionnels. En ce sens, si plusieurs chercheuses et chercheurs ont montré que l'éducation à la citoyenneté n'a pas pu encore procéder à une transposition didactique classique des savoirs savants vers des savoirs scolaires, ce qui a entraîné des difficultés dans le choix de ses approches et de ses contenus (Audigier, 2006; Moisan, 2011), nous estimons qu'un meilleur maillage entre didactique et sciences politiques permettrait à l'éducation à la citoyenneté de s'appuyer sur une importante tradition disciplinaire (Rubin, 2011).

Troisième partie

VERS UN MODÈLE DE LA PENSÉE POLITIQUE

Depuis les années 1990, les études sur le développement de la pensée historique et de la pensée critique à l'école se sont multipliées. La pensée historique est définie par certains comme les procédures méthodologiques de la discipline historique, alors que d'autres croient qu'il s'agit d'une combinaison d'attitudes morales et identitaires autour desquelles s'articule la «culture historique» (Barton et Levstik, 1996; Rüsen, 1996; Heimberg, 2004; Seixas, 2010). D'autres vont encore plus loin en ajoutant à la méthodologie et à la culture quelques procédures épistémiques et réflexives (Wineburg, 2001), explicatives (Audigier, Auckenthaler, Fink et Haeberli, 2002; Cooper et Capita, 2004) ou argumentatives (Pontecorvo et Girardet 1993; Heimberg 2004). S'il peut s'avérer complexe de définir le concept de pensée historique, il en va de même, comme le suggère Hasni (2017, p. 30), du concept de pensée critique, si bien qu'«il est même courant que des défenseurs de ce mode de pensée ne fournissent aucune définition et ne précisent pas les ancrages théoriques de ce concept». Cela s'avère d'autant plus exact que le concept de pensée critique est travaillé par les didacticiennes et didacticiens de toutes les disciplines scolaires et par de multiples autres spécialistes issus des sciences de l'éducation, mais, également, des sciences humaines et sociales. Malgré cet ensemble plutôt hétérogène de conceptions, dans ses fondements, la pensée critique se veut principalement un exercice de la rationalité et du scepticisme, bref, une capacité à faire appel à son propre jugement et à penser par soi-même (Hasni, 2017).

Des chercheuses et chercheurs ont tenté depuis plusieurs années de proposer des modèles opérationnalisant la pensée historique (Andrews et Burke, 2007; Seixas et Morton, 2012). Si la majorité de ces modèles défend la pertinence des savoirs et des

savoir-faire de la pensée historique – et de la « pensée critique » (Gagnon, 2011) – pour l'éducation à la citoyenneté, la pensée politique y occupe une place indirecte, oblique, même secondaire. Nous ne savons toujours pas quelle place occupe précisément le développement de la pensée politique à l'école primaire et secondaire au Québec, contrairement à ailleurs, comme aux États-Unis (Niemi et Junn, 2005), et nous sommes encore peu au fait des résultats tangibles de ces enseignements. Enfin, à notre connaissance, aucun chercheur ou chercheuse n'a tenté de proposer un modèle de la pensée politique, un travail auquel nous nous sommes livrés. C'est à partir de l'analyse de notre corpus que nous avons senti le besoin et l'intérêt de proposer un modèle explicatif. Pour ce faire, nous nous sommes inspirés des modèles existants sur la pensée historique et la pensée critique, mais surtout de la Taxonomie des habiletés en sciences humaines d'Orlandi (Martineau, 2011, p. 67). C'est donc en adaptant cette taxonomie au concept de « pensée politique » que nous en sommes venus à la proposition suivante (Tableau 1) :

Tableau 1. **Modèle de la pensée politique**

Domaine	Sous-domaine	Composantes	Finalités
Connaissance/ compréhension		Faits, concepts et modèles	Culture politique
Habiletés	Recherche	Repérage, traitement et codage de l'information	Sciences politique
	Pensée critique	Identification des événements, interprétation des données, évaluation, conclusion et hypothèses raisonnables	Pensée politique

Selon notre modèle, la « culture politique » permet l'acquisition de connaissances déclaratives (apprendre que), les « approches et les méthodes de recherche des sciences politiques » – interdisciplinaires – conduisent à l'acquisition de connaissances procédurales (apprendre comment ou apprendre à) et le développement de la « pensée politique » mène aux connaissances conditionnelles (apprendre quand et pourquoi se servir de ses connaissances). Les prochains paragraphes s'appliquent à préciser les éléments essentiels de cette taxonomie.

Comme l'avançaient Bélanger et Lemieux (2002), la première question d'ordre social à avoir été posée est la question politique. Longtemps, la pensée politique fut l'objet des philosophes rationalistes et de leur recherche du meilleur régime politique. En ce sens, les plus anciennes racines de la « culture politique » se trouvent du côté de la philosophie politique et de sa recherche d'une conception globale du monde et de son évolution, de l'homme et de la société (Berstein, 1992). Puis, se sont progressivement ajoutées les réflexions entourant l'État et ses gouvernants, lesquelles ont

été particulièrement portées par les penseurs du contrat social et des droits naturels (Sensevy, 2011). À ces deux premières strates de la culture politique s'ajoutent ensuite, selon Berstein (1992), de nombreuses connaissances historiques où s'entrecroise une multitude de symboles tels que des dates, des événements, des grands personnages ou des textes fondateurs parmi lesquels l'individu peut alimenter ses réflexions et illustrer son propos. C'est d'ailleurs par l'entremise de cette histoire qu'est souvent enseigné ce que les politologues nomment la «vie politique», laquelle regroupe les connaissances factuelles et procédurales entourant l'exercice du pouvoir (Braud, 1985; Portelli, 1998; Gaïti, 1998). La culture politique s'alimente aussi des nombreux savoirs développés depuis le milieu du XX^e siècle grâce aux échanges des études politiques avec la sociologie et la psychologie, lesquels ont notamment mené à une meilleure compréhension du rôle joué par exemple par les groupes d'intérêt ou du comportement des électeurs et des citoyens. Bref, si les premières strates de la culture politique – les philosophiques et les juridiques – font l'objet d'une initiation au cours des études collégiales, la vie politique est plutôt bien servie par les cours d'histoire du secondaire. Cependant, les strates sociologiques et psychologiques demeurent surtout l'apanage d'une formation universitaire en sciences politiques, ce que regrette Favre (1998), car, d'après lui, elles permettraient une acquisition plus efficace de l'alphabétisation politique organisée autour de concepts-clés, comme celui de la prise de décision (Bélanger et Lemieux, 2002).

Selon Leca (1982), les sciences politiques forment, quant à elles, une discipline-carrefour pratiquée inévitablement par des hommes-carrefours, capables d'utiliser une panoplie d'approches et de méthodes permettant d'étudier les réalités sociales, mais aussi d'initier les élèves à l'interdisciplinarité. Or c'est probablement sur ce dernier point, soit le caractère initiatique à l'interdisciplinarité, que le développement d'une pensée politique à l'école trouve sa plus grande pertinence éducative en amenant les élèves à dépasser les frontières disciplinaires pour développer une compréhension globale des problèmes et des objets – politiques – auxquels ils s'intéressent. Ainsi, le but des sciences politiques «est de contribuer, par la coexistence de l'histoire, du droit, de l'économie, de la philosophie et de la théorie normative, à l'éducation du citoyen [...] éclairé, jugé compétent des questions politiques, capable de les discuter solidement et de diriger l'opinion» (Leca, 1982, p. 658-659). Pour ce faire, le développement d'habiletés permettant de rechercher et de repérer ce qui appartient au champ politique est nécessaire, car il est à la base des codes cognitifs structurant les représentations politiques (Moscovici, 1961; Riesman, 1964; Lagache, 1965; Bernstein, 1973; Michelat et Simon, 1977). Or, comme le défend Percheron (1993), la perception d'un phénomène comme étant d'abord politique est le signe de la reconnaissance des symboles que véhicule la culture politique. Coder quelque chose comme «politique» signifie donc que l'individu arrive à reconnaître les acteurs et les actions politiques appartenant à son groupe, à un autre groupe ou à l'ensemble de la communauté. Le code devient donc un moyen d'affirmer son identification à un groupe, en précisant sa spécificité par rapport aux autres. Le codage s'accompagne presque toujours d'une valorisation positive ou négative de l'acteur ou de l'action

(Michelat et Simon, 1977). Ces codes politiques recouvrent les règles d'interprétation grâce auxquelles les objets politiques sont classifiés et ordonnés, puis traduits dans des stratégies d'opinions et de conduites (Padioleau, 1976a; Padioleau, 1976b; Torney-Purta, 1992). Par exemple, un code restreint se reconnaît par une conception dichotomique du monde politique (bon/mauvais) perçu comme lointain et inatteignable, alors qu'un code élaboré sait distinguer différents types d'acteurs et conçoit ce monde comme intelligible et manipulable.

Enfin, c'est grâce à ces codes, auxquels il faut ajouter d'autres registres de la culture générale comme la littérature ou les arts, que l'individu traduit sa pensée politique. C'est très clairement ce qu'exprime ici Dessens (2009, p. 12) :

La pensée politique ne constitue pas une discipline autonome, dans la mesure où elle fait appel à toutes les sciences. Comment apprendre Socrate, Aristote, Cicéron, Saint-Augustin, Machiavel, Montesquieu, Kant, Hegel, Tocqueville, Nietzsche, Weber ou Bourdieu, sans appréhender un contexte social, un état daté de connaissances, les emprunts des uns aux autres, mais aussi l'évolution des religions, les enjeux géopolitiques, les découvertes techniques, comme autant d'accélérateurs de la considération et de l'analyse des structures sociales et politiques. [...] La pensée politique naît, se développe, s'infléchit donc en fonction d'éléments et d'objectifs pratiques et concrets : comment organiser les relations entre les hommes, selon quels critères, avec quel pouvoir et quelles limites? [...] Ce caractère concret de la pensée politique, et ses conséquences dans la vie quotidienne des hommes, est déterminant pour en comprendre les mécanismes.

Ainsi, l'objectif poursuivi doit être celui d'une structuration de la pensée à travers de grandes idées, de grands principes et de grands événements en comprenant leurs enchaînements, leurs imbrications, leurs évolutions et leurs conséquences (Dessens, 2009). Dans cette perspective, l'acquisition d'une pensée politique repose sur la capacité à mobiliser la culture politique et générale et à employer des approches et des méthodes appartenant aux sciences humaines et sociales, afin de formuler une opinion autonome sur une question, un sujet ou un problème d'ordre politique (Déloye, 2007). Enfin, la pensée politique est à la base de la « compétence politique », laquelle ajoute à la pensée politique la propension à s'intéresser à la cité et à y participer, complétant ainsi – selon la Taxonomie d'Orlandi (Annexe I) – le sous-domaine 2.3 des habiletés en sciences humaines, c'est-à-dire l'acquisition des procédures formelles (cognitif) et informelles (affectif) menant à la participation démocratique à un groupe (Bourdieu, 1973; Gamson, 1992; Galston, 2001; Duchesne et Haegel, 2004; Déloye, 2007; Dostie-Goulet, 2009; Bozec, 2018).

CONCLUSION

L'objectif du présent article était de poser les jalons théoriques nécessaires à une recherche visant à endiguer le phénomène du déclin du politique par le développement d'une pensée politique à l'école. Pour ce faire, nous nous sommes d'abord livrés à quelques précisions méthodologiques expliquant notre démarche. Puis, en nous appuyant sur les experts du domaine, nous avons décrit ce que nous entendons par « déclin du politique », ce qui nous a amenés à introduire le concept de « pensée politique » et à le situer au regard d'autres concepts liés à l'enseignement et l'apprentissage des sciences humaines, tels que la « pensée historique » ou la « pensée critique ». À l'issue de cette construction, nous en sommes venus à proposer une conception de la pensée politique reposant sur la capacité à mobiliser la culture politique et générale, et à employer des approches et des méthodes appartenant aux sciences humaines et sociales, afin de formuler une opinion autonome sur une question, un sujet ou un problème d'ordre politique. Maintenant que nous avons proposé un construit théorique du concept de pensée politique, la prochaine étape est de développer un canevas de recherche permettant d'observer son développement dans les écoles québécoises. Sachant qu'à l'heure actuelle plusieurs groupes et partis politiques proposent l'abolition du cours d'éthique et culture religieuse, et son remplacement par un cours d'éducation à la citoyenneté, il nous apparaît urgent de mener ce projet pour nous assurer que ses orientations s'appuient sur les meilleures données possibles.

Références bibliographiques

- ALMOND, G. et VERBA, S. (1965). *The Civic Culture*. Boston, Massachusetts: Little, Brown and Company.
- ANDREWS, T. et BURKE, F. (2007). What does it mean to think historically? *Perspectives online*. Repéré à <http://www.historians.org/Perspectives/issues/2007/0701tea2.cfm>
- AUDIGIER, F. (2006). L'éducation à la citoyenneté aux prises avec la forme scolaire. Dans Y. Lenoir, C. Xypas et C. Jamet (dir.), *École et citoyenneté* (p. 185-206). Paris, France: Armand Colin.
- AUDIGIER, F., AUCKENTHALER, Y., FINK, N. et HAEBERLI, P. (2002). Leçons d'histoire à l'école primaire. *Clio*, 2, 194-217.

- BARTON, K. et LEVSTIK, L. (1996). «Back when god was around and everything»: Elementary children's understanding of historical time. *American educational research journal*, 33(2), 419-454.
- BÉLANGER, A.-J. et LEMIEUX, V. (2002). *Introduction à l'analyse politique*. Montréal, Québec : Gaëtan Morin Éditeur.
- BERNSTEIN, B. (1973). *Class, Codes and Control*. Londres, Royaume-Uni : Routledge.
- BERSTEIN, S. (1992). L'historien et la culture politique. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 35, 67-77.
- BOURDIEU, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève, Suisse : Droz.
- BOURDIEU, P. (1973). L'opinion publique n'existe pas. *Les Temps modernes*, 318, 1292-1307.
- BOZEC, G. (2018). La formation du citoyen à l'école : individualisation et dépolitisation de la citoyenneté. *Lien social et Politiques*, 80, 69-88.
- BRASOF, M. (2015). *Student voice and school governance: Distributing leadership to youth and adults*. Abingdon-on-Thames, Royaume-Uni : Routledge.
- BRAUD, P. (1985). *La vie politique*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- BRUTER, A. (2016). Didactique de l'histoire et histoire des disciplines. Dans S. Lalagüe-Dulac, P. Legris et C. Mercier (dir.), *Didactique et histoire* (p. 125-130). Rennes, France : Presses universitaires de l'Université de Rennes.
- CAMPBELL, A., CONVERSE, P. MILLER, W. et STOCKES, D. (1964). *The American Voter*. New-York, New York : Wiley and Sons.
- CAUTRÈS, B. et MAYER, N. (dir.), (2004). *Le nouveau désordre électoral*. Paris, France : Presses de la FNSP.
- CONNELL, R. (1971). *The Child's Construction of Politics*. Melbourne, Victoria : Melbourne University Press.
- CONNELL, R. (1987). Why the «political socialization» paradigm failed and what should replace it? *International Journal of Political Education*, 3, 215- 223.
- COOPER, H. et CAPITA, L. (2004). Leçons d'histoire à l'école primaire : Comparaisons. *Clio*, 3, 155-168.
- DÉLOYE, Y. (2007). Pour une sociologie historique de la compétence à opiner «politiquement». *Revue française de science politique*, 57(6), 775-798.

- DENIS, S. (2005). *L'action politique des mouvements sociaux d'aujourd'hui: le déclin du politique comme procès de politisation?* Québec : Presses de l'Université Laval.
- DESSENS, R. (2009). *Culture générale: histoire et formation de la pensée politique*. Paris, France : Éditions Publibook.
- DEWEY, J. (1975). *Démocratie et éducation*. Paris, France : Armand Colin.
- DOSTIE-GOULET, E. (2009). *Le développement de l'intérêt pour la politique chez les adolescents* (Thèse de doctorat). Université de Montréal, Montréal.
- DUCHESNE, S. et HAEGEL, F. (2004). La politisation des discussions au croisement des logiques de spécialisation et conflictualisation. *Revue française de science politique*, 54(6), 877-909.
- DUHAMEL, A. (2005). On ne naît pas citoyen, on le devient. Dans A. Duhamel et F. Jutras (dir.), *Enseigner et éduquer à la citoyenneté* (p. 1-9). Québec : Presses universitaires de l'Université Laval.
- DUMA, M. A. N. (2014). Learner participation in school governance: The views of learner governors in south african schools. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(20), 1807-1812.
- EASTON, D. et DENNIS, J. (1969). *Children in the political system: origins of political legitimacy*. New York, New York : McGraw-Hill.
- ÉTHIER, M.-A. et LEFRANÇOIS, D. (2016). L'éducation à la citoyenneté doit s'incarner dans une discipline. Dans A. Hasni, J. Lebrun et Y. Lenoir (dir.), *Les disciplines scolaires et la vie hors école: le cas des «éducation à» au Québec* (p. 93-118). Saint-Lambert, Québec : Groupéditions Éditeurs.
- FAVRE, P. (1998). Quelques considérations sur la démarche et les finalités de l'enseignement de la science politique. Dans P. Favre et J.-P. Legavre (dir.), *Enseigner la science politique* (p. 15-36). Paris, France : L'Harmattan.
- FECTEAU, J.-M. (2006). Quelle histoire du Québec enseigner? *Bulletin d'histoire politique*, 15(1), 183-190.
- FIELDING, M. (2011). Schools for democracy. Dans N. Lawson et K. Spours (dir.), *Education for the good society: The values and principles of a new comprehensive vision* (p. 34-39). Londres, Royaume-Uni : Compass.
- FOUGEYROLLAS, P. (1979). *Sciences sociales et marxisme: savoirs et idéologies dans les sciences sociales*. Paris, France : Payot.

- GAGNON, M. (2011). Vers une heuristique des relations systémiques entre pensée historique et pensée critique. Dans J.-F. Cardin, M.-A. Éthier et D. Lefrançois (dir.), *Enseigner et apprendre l'histoire: manuels, enseignants et élèves* (p. 429-456). Québec, Québec: Presses de l'Université Laval.
- GAÏTI, B. (1998). Enseigner la vie politique: entre chronique et concept. Dans P. Favre et J.-P. Legavre (dir.), *Enseigner la science politique* (p. 175-202). Paris, France: L'Harmattan.
- GALSTON, W. A. (2001). Political Knowledge, Political Engagement and Civic Education. *Annual Review of Political Science*, 4, 217-234.
- GAMSON, W. A. (1992). *Talking politics*. Cambridge, Royaume-Uni: Cambridge University Press.
- GAXIE, D. (1991). *Le cens caché: inégalités culturelles et ségrégation politique*. Paris, France: Le Seuil.
- GOSSELIN, P. (2009). *L'Éducation interculturelle dans le programme de formation du premier cycle du secondaire: définition et analyse* (Mémoire de maîtrise). Université Laval, Québec.
- GRAY, M. et CAUL, M. (2000). Declining voter turnout in advanced industrial democracies, 1950 to 1997: The effects of declining group mobilization. *Comparative Political Studies*, 33(9), 1091-1122.
- HASNI, A. (2017). Réflexions sur le développement de la pensée critique à l'école: quelles orientations pour l'enseignement et l'apprentissage des sciences? *Bulletin du CREAS*, 3, 29-37.
- HAUTVAL, M. (2016). *De la socialisation politique familiale à la socialisation universitaire* (Mémoire de maîtrise). Université Laval, Québec.
- HEATER, D. (2004). *A History of Education for Citizenship*. Londres, Royaume-Uni: Taylor & Francis.
- HEIMBERG, C. (2004). La storia insegnata, i problemi che incontra in numerosi contesti nazionali e i modi di pensare e argomentare che dovrebbero essere resi accessibili agli studenti. *Bollettino di Clio. Periodico dell'Associazione Clio*, 92, 5(15), 45-50.
- HESS, R. D. et TORNEY, J. V. (1967). *The development of political attitudes in children*. Chicago, Illinois: Aldine Publishing Company.
- HYMAN, H. (1959). *Political socialization: a study in the psychology of political behaviour*. Glencoe, Illinois: The Free Press.

- KOHLBERG, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive developmental approach to socialization. Dans D. A. Glosin (dir.), *Handbook of Socialization Theory and Research* (p. 347-480). Beverley Hills, Californie : Russel Sage.
- JOURNELL, W. (2017). *Teaching politics in secondary education: engaging with contentious issues*. Albany, New York : State University of New York Press.
- LAGACHE, M. (1965). Quelques aspects de l'identification. *Bulletin International des Sciences Sociales*, 7, 37-46.
- LAUTIER, N. (1997). *À la rencontre de l'histoire*. Villeneuve-d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion.
- LAZARFELD, P., BERELSON, B. et GAUDET, H. (1944). *The People's Choice*. New York, New York : Cambridge University Press.
- LECA, J. (1982). La science politique dans le champ intellectuel français. *Revue française de science politique*, 32(4), 653-678.
- LEFRANÇOIS, D. (2006). *Défense d'un modèle délibératif de la citoyenneté et analyse de ses implications normatives en matière de formation civique* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières.
- LEMIEUX, O. (2019). *L'histoire à l'école, matière à débats... Analyse des sources de controverses entourant les réformes de programmes d'histoire du Québec au secondaire (1961-2013)* (Thèse de doctorat). Université Laval, Québec.
- LEMIEUX, O., ANNE, A. et BÉLANGER, I. (2017). L'analyse de contenu, une voie d'or pour l'analyse des politiques éducatives? Étude de cas du programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté et de sa controverse. *Canadian Journal of Education*, 40(3), 302-328.
- LEMIEUX, O. et SIMARD, D. (2017). La revue Argument et la question éducative : un essai d'analyse discursive. *Formation et profession*, 25(2), 79-91.
- LÉVESQUE, S. (1997). *Analyse du programme d'histoire du Québec et du Canada sous l'angle de la socialisation politique* (Mémoire de maîtrise). Université Laval, Québec.
- MARTINEAU, R. (2011). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- MAURER, S. (2000). *École, famille et politique : socialisations politiques et apprentissage de la citoyenneté*. Paris, France : Centre national d'allocations familiales.

- MICHELAT, G. et SIMON, M. (1977). *Classe, religion et comportement politique*. Paris, France : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- MILLS, I. (2004). Citizenship: Pupil involvement in scottish schools. *Pedagogy, Culture & Society*, 12(2), 259-280.
- MILNER, H. (2002). *Civic literacy: How informed citizens make democracy work*. Hanover, New Hampshire : University Press of New England.
- MOISAN, S. (2010). *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne* (Thèse de doctorat). Université de Montréal, Montréal.
- MOISAN, S. (2011). Démocratie, individualisme et citoyenneté minimale. Dans M.A. Éthier, D. Lefrançois et J.-F. Cardin (dir.), *Enseigner et apprendre l'histoire* (p. 209-238). Québec, Québec : Presses universitaires de l'Université Laval.
- MOISAN, S. (2016). Éduquer à la citoyenneté en classe d'histoire, quel impact sur l'enseignement disciplinaire de l'histoire? Dans A. Hasni, J. Lebrun, Y. Lenoir (dir.), *Les disciplines scolaires et la vie hors de l'école. Cas des éducations à ... au Québec : éducation à la santé, éducation à l'environnement et éducation à la citoyenneté* (p. 119-140). Montréal, Québec : Groupéditiions.
- MONIOT, H. (1993). *Didactique de l'histoire*. Paris, France : Nathan.
- MOSCOVICI, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- MUXEL, A. (2001). *L'expérience politique des jeunes*. Paris, France : Presses de Sciences Po.
- NIEMI, R. G. et JUNN, J. (2005). *Civic education: What makes students learn*. New Haven, Connecticut : Yale University Press.
- OCTOBRE, S., DÉTREZ, C., MERCKLÉ, P. et BERTHOMIER, N. (2011). La diversification des formes de la transmission culturelle : quelques éléments de réflexion à partir d'une enquête longitudinale sur les pratiques culturelles des adolescents. *Recherches familiales*, 1(8), 71-80.
- PADIOLEAU, J.-G. (1976a). La formation de la pensée politique. *Revue française de sociologie*, 17, 451-484.
- PADIOLEAU, J.-G. (1976b). Les codes politiques. *Notes de recherche*, 3, 1-42.
- PARSONS, T. et BALES, R. F. (1954). *Family, socialization and interaction process*. Glencoe, Illinois : The Free Press.

- PATTIE, C. J. et JOHNSTON, R. J. (2003). Civic literacy and falling electoral turnout. *Revue canadienne de science politique*, 36(3), 9-41.
- PERCHERON, A. (1974). *Le vocabulaire politique des enfants*. Paris, France : Armand Colin.
- PERCHERON, A. (1993). *La socialisation politique*. Paris, France : Colin.
- PERRINEAU, P. (dir.). (1994). *L'engagement politique, déclin et mutation*. Paris, France : Presses de la Fondation nationale de sciences politiques.
- PIKE, R. (1967). *Language in relation to a unified theory to the structured human behavior*. La Haye, Pays-Bas : Mouton.
- PONTECORVO, C. et GIRARDET, H. (1993). Arguing and reasoning in understanding historical tapies. *Cognition and instruction*, 11(3-4), 365-395.
- PORTELLI, H. (1998). Parler en politiste de la vie politique. Dans P. Favre et J.-P. Legavre (dir.), *Enseigner la science politique* (p. 167-174). Paris, France : L'Harmattan.
- RIESMAN, D. (1964). *La foule solitaire*. Paris, France : Arthaud.
- ROWE, D. (2005). The Development of Political Thinking in School Students. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, 1(1), 97-110.
- RUBIN, B. (2011). *Making citizens: Transforming civic learning for diverse social studies classrooms*. New York, New York : Routledge.
- RÜSEN, J. (1996). Some theoretical approaches to intercultural comparative historiography. *History and theory*, 35, 5-22.
- SARRA-BOURNET, M. (2008). Conclusion : Enseigner l'histoire du Québec. Dans F. Bouvier et M. Sarra-Bournet (dir.), *L'Enseignement de l'histoire au début du XXI^e siècle au Québec* (p. 142-174). Québec, Québec : Septentrion.
- SCHNAPPER, D. (2000). *Qu'est-ce que la citoyenneté?* Paris, France : Gallimard.
- SEIXAS, P. (2010). Évaluation de la réflexion historique. Dans J.-F. Cardin, M-A. Éthier et A. Meunier (dir.), *Histoire, Musées et éducation à la citoyenneté* (p. 247-266). Québec, Québec : Multimondes.
- SEIXAS, P. et MORTON, T. (2012). *The big six historical thinking concepts*. Toronto, Ontario : Nelson.
- SENSEVY, G. (2011). *Le sens du savoir : éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

- SIMARD, D. (2017). Éducation et culture ou la question du sens dans un monde problématique. *Éthique en éducation et en formation. Les Dossiers du GREE*, 3, 31-46.
- SIMARD, D., CÔTÉ, H. et FALARDEAU, É. (2017). Séparer le bon grain de l'ivraie : approche culturelle de l'enseignement et critères de sélection des repères culturels dans la classe de français, langue première, au secondaire. Dans J. Lukerhoff et M.-C. Larouche (dir.), *Les publics de la culture* (p. 47-62). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- SIMARD, D. et FALARDEAU, É. (2011). *La culture dans la classe de français. Témoignages d'enseignants*. Québec : Presses de l'Université Laval, collection Éducation et culture.
- TORNEY-PURTA, J. (1992). Cognitive representations of the political system in adolescents: The continuum from pre-novice to expert. Dans H. Haste et J. Torney-Putra (dir.), *New Directions for Child Development* (p. 11-25). San Francisco, Californie : Jossey-Bass.
- VARNHAM, S., BOOTH, T. et EVERS., M. (2011). Let's ask the kids! – Practising citizenship and democracy in australian schools. *International Journal of Law & Education*, 16(2), 75-93.
- VARNHAM, S., EVERS, M., BOOTH, T. et AVGOUSTINOS, C. (2014). Democracy in schools: Encouraging responsibility and citizenship through student participation in school decision making. *International Journal of Law & Education*, 19(1), 23-42.
- VAUGEOIS, D. (2014). Du bourrage de crâne futile au placotage moralisateur : l'histoire, une valeur sûre. *Bulletin d'histoire politique*, 22(3), 179-184.
- VEITCH, H. (2009). Participation in practice: An evaluation of the primary school council as a participatory tool. *Childhoods Today*, (numéro spécial), 24 p.
- VENNE, M. (2015). Génération réaliste. Dans Institut du Nouveau Monde (dir.), *L'état du Québec 2015* (p. 43-51). Montréal, Québec : Del Busso.
- WINEBURG, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphie, Pennsylvanie : Temple University Press.

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

Anne-Laure LE GUERN

Université de Caen Normandie, France

VOLUME XLVII: 2 – AUTOMNE 2019

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

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton

Comité de rédaction

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

Révision linguistique

Philippe-Aubert Côté, rév. a.
Révisart

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Diffusion Érudit

www.erudit.org

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

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

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

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

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

Éduquer aux sciences humaines et sociales

Coordination du numéro:

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

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

Liminaire

1 Éduquer aux sciences humaines et sociales

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

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

Bernadette MÉRENNE-SCHOUMAKER, Université de Liège, Belgique

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sabrina MOISAN, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

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

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

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

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

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

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

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

Anne-Laure LE GUERN

Université de Caen Normandie, France

RÉSUMÉ

La question posée dans cet article est de savoir si les étudiantes et les étudiants qui se forment pour enseigner la discipline scolaire appelée, en France, « histoire-géographie » ont une appréhension particulière de leur futur métier d'enseignant en raison même de leur discipline de formation et d'exercice professionnel. Les savoirs disciplinaires leur servent-ils de ressources professionnelles ? L'étude d'un corpus de portfolios de formation et d'évaluation d'étudiantes et d'étudiants se préparant à l'exercice du métier montre des usages différenciés de la spatialité. L'article expose une grille d'analyse qui permet d'identifier les mobilisations disciplinaires et les conditions d'un exercice de pensée réflexive et critique à fort enjeu éducatif.

ABSTRACT

Teacher training: Spatiality as a resource(s). Student exercises in geographical critical thinking

Anne-Laure LE GUERN, University of Caen Normandy, France

The question posed in this article is whether or not future teachers being trained to teach «history-geography» as the course is called in France, are apprehensive about their future profession as teachers due to the training they received in their discipline and professional practice. Do they use their knowledge of the subject as a professional resource? The study of a corpus of portfolios and evaluations of students preparing for the profession shows differentiated uses of spatiality. The article presents an analysis grid identifying subject-specific mobilizations and conditions for an exercise in reflexive and critical thought with a major educational slant.

RESUMEN

Formarse para educar: la espacialidad como recurso(s). Ejercicios de pensamiento crítico geográfico de alumnos y alumnas

Anne-Laure LE GUERN, Universidad de Caen Normandía, Francia

La cuestión formulada en este artículo es saber si los estudiantes que se forman para enseñar la disciplina escolar que en Francia se denomina historia-geografía, poseen una aprensión particular de su futuro oficio de maestro, precisamente debido a su disciplina de formación y ejercicio profesional. ¿Los conocimientos disciplinarios les sirven de recursos profesionales? El estudio de un conjunto de portafolios de formación y evaluación de los estudiantes que se preparan para ejercer su oficio, muestra usos diferenciados de la espacialidad. El artículo expone una matriz de análisis que permite identificar las movilizaciones disciplinarias y las condiciones de un ejercicio del pensamiento reflexivo y crítico con desafíos educativos importantes.

Les travaux de recherche sur l'entrée dans le métier d'enseignant interrogent rarement les variations disciplinaires : ou c'est une cohorte de la même discipline ou ce sont des individus à l'intérieur d'une discipline donnée qui font l'objet d'une enquête. La question pourtant peut être posée : entre-t-on dans le métier de la même façon quand on enseigne telle discipline plutôt que telle autre ? Existe-t-il des univers disciplinaires professionnalisants très distincts ? Nous considérons que les recherches

développent une vision restreinte des relations entre disciplines et métier tendant à faire des disciplines des contenus d'enseignement et non pas des outils intellectuels à proprement parler, comme si les disciplines ne valaient que comme matière scolaire et non pas comme discipline intellectuelle. Il s'agit, au contraire, de penser que ces disciplines sont des univers de pensée et d'action pour celles et ceux qui en sont les spécialistes, étudiants en formation professionnelle ou enseignants en exercice. Constitutives de leur identité (Prost, 1998), elles orientent (ou pourraient orienter) la lecture et la configuration, par ces étudiantes et étudiants, des situations d'enseignement observées ou mises en œuvre. Les disciplines sont à concevoir ainsi, selon nous, comme un outillage intellectuel de saisie du réel professionnel (Le Guern et Thémines, 2012).

Dans cet article, notre analyse se porte particulièrement sur les façons dont des étudiants et étudiantes formés, en France, à enseigner l'histoire-géographie, appréhendent, dans sa dimension spatiale, le métier d'enseignant. Nous émettons l'hypothèse que cette dimension ne leur est pas indifférente, du fait de leur formation initiale ainsi que des contenus géographiques qu'ils ont à enseigner (Thémines, 2006). Il s'agit donc de saisir quelles conceptions de l'espace sont mises en œuvre lors de premières approches, chez ces étudiantes et étudiants, des pratiques d'enseignement de l'histoire-géographie.

Notre question est la suivante : alors que les étudiants qui se préparent au métier d'enseignant d'histoire-géographie préparent le concours et accomplissent leurs premiers stages la même année, en quoi leur orientation disciplinaire les rend-elle sensibles aux enjeux spatiaux des situations d'enseignement ? En particulier, est-ce que la littéracie visuelle (iconographies, cartographies, écritures multimodale et tabulaire) qui caractérise cette discipline scolaire ainsi qu'au moins l'une des deux disciplines éponymes universitaires (la géographie), les conduit à faire ressortir ces enjeux dans l'analyse de leurs débuts professionnels ? La spatialité (Lussault, 2010), en d'autres termes, est-elle une ressource pour penser son métier et exercer sa réflexivité ?

C'est à partir d'un corpus de portfolios de formation que les réponses à ces questions sont élaborées.

LA DIMENSION SPATIALE DES APPRENTISSAGES PROFESSIONNELS EN HISTOIRE-GÉOGRAPHIE : ÉLÉMENTS DE CADRAGE

Notre recherche ne relève pas d'une démarche d'expérimentation guidée par les formateurs et les formatrices. Il ne s'agit pas non plus, pour nous, d'identifier ce qui pourrait être considéré comme une bonne pratique. L'intention est de valider ou non l'hypothèse émise à propos de la discipline de formation.

Notre étude s'inscrit dans une perspective qui considère les disciplines comme des univers de pensée et d'action. Ces univers « outillent » les personnes qu'ils forment dans leur appréhension des élèves, des savoirs, du monde et, bien sûr, du travail qui est le leur – travail qui consiste à faire rencontrer ces entités. S'agissant d'étudiantes et d'étudiants qui se préparent au métier d'enseignante et d'enseignant d'histoire-géographie, nous cherchons à savoir quelle mise en forme de l'apprentissage professionnel initial produit la discipline histoire-géographie, en tant qu'elle est un univers linguistique et sémiotique. Écrivent-ils leur appréhension de leur monde professionnel comme d'autres, formés par d'autres disciplines?

Nous nous focalisons sur la dimension spatiale de cet apprentissage professionnel. Par dimension spatiale, nous entendons le rapport à l'espace et à la matérialité, non pas considérée en soi, mais pour les êtres humains ou des êtres non humains en tant qu'ils ont « à faire avec l'espace [...] qui leur est fourni par le contexte d'expérience dans lequel ils sont insérés, au gré des circonstances qui sont les leurs » (Lussault, 2010, p. 12). Pour éviter une méprise au sujet de ce que nous entendons par matérialité, ajoutons que nous retenons la leçon de la linguistique saussurienne : le signifié (Sé) est bien ce qui est visé, mais toujours à partir d'une matérialité, celle du signifiant, qu'il soit donné à voir ou à entendre. On pourrait ajouter aussi à sentir, d'une manière générale, que ce soit par l'odorat ou le toucher. Mais ce signifiant est bien souvent peu perçu, sauf quand un problème surgit, qui empêche cette visée ou quand un rapport poétique y prête attention. La matérialité, pour nous, n'est donc pas liée à une conception de l'espace qui en ferait une simple étendue ou un contenant, mais est bien celle par laquelle nous saisissons les opérateurs spatiaux. Ainsi, même si le travail n'est pas pleinement construit en objet géographique (Thémines et Le Guern, 2014), le fait que sa dimension spatiale apparaisse nettement, sans être thématisée cependant, chez les spécialistes du travail, nous invite à tenter de le faire. On peut donc considérer que, si les étudiants et les étudiantes d'histoire-géographie, du fait de leur formation initiale et des objets qu'ils ont à enseigner, ne sont pas insensibles à la dimension spatiale, alors celle-ci devrait être prise en charge dans leurs descriptions et leurs jugements sur les premières situations de travail. La dimension spatiale est-elle une ressource pour exercer sa réflexivité et penser son métier?

Par ailleurs, nous essayons de savoir si cette supposée sensibilité à la spatialité est mobilisée pour penser et construire les situations d'enseignement en fonction des objectifs de formation civique qui légitiment, en France, la polydiscipline scolaire appelée histoire-géographie. Nous empruntons à Hannah Arendt la notion de monde commun, défini comme l'espace public, celui de toute vie politique dont la pluralité est la condition (Arendt, 1983). Le monde commun suppose la pluralité et n'est pas un monde où chacun serait semblable aux autres. Il n'y a ainsi, au sens d'Hannah Arendt, de monde politique que s'il y a un espace proprement public, celui de l'expression de la pluralité des opinions. Si l'école n'est pas le monde, on peut toutefois penser qu'elle doit faire entrer les nouveaux venus dans ce monde commun et leur en permettre l'expérience. Or la condition de ce monde commun est l'existence d'objets fabriqués

par les êtres humains (ce monde commun n'est pas la nature) qui peuvent séparer ou relier les personnes (*ibid.*, p. 92). Dans une classe, les objets placés à proximité des personnes (tableaux, tables, cahiers, etc.) sont des voies d'accès à ce monde commun et des moyens d'éprouver celui-ci; ou, au contraire, ils font obstacle à cet accès: tout dépend des usages qui en sont faits. Ce croisement interdisciplinaire (géographie et philosophie) permet d'établir une lecture politique de la spatialité des situations de classe en posant la question de savoir si ces situations relèvent d'un exercice de domination ou si elles témoignent, au contraire, d'un partage de l'espace et des savoirs (Le Guern et Thémines, 2017). Les étudiantes et les étudiants qui se préparent au métier de professeur d'histoire-géographie, sont-ils sensibles à cet aspect de la spatialité dans les classes? À quelles échelles, autour de quels objets et en rapport avec quels enjeux, de façon plus ou moins intuitive ou, au contraire raisonnée, la construction d'un monde commun est-elle conçue?

Enfin, il est nécessaire, pour rendre opérationnelle l'analyse des descriptions, de se doter d'une grille de lecture des catégories conceptuelles qui manifestent la conception de la spatialité dans leurs discours. Nous distinguerons à ce sujet:

- **Les surfaces supports**: l'espace des relations entre éléments inscrits, projetés, affichés, etc. dans les limites visibles d'un objet. Il peut s'agir d'une feuille, d'un tableau ou d'autres objets dont la propriété plane est exploitée à des fins d'apprentissage. Le référentiel de cette spatialité est un plan (espace à deux dimensions);
- **Les surfaces exposées**: l'espace des relations entre les objets visibles et les acteurs présents physiquement ou par médiation langagière dans la salle de classe. Le référentiel de cette spatialité se représente mentalement en secteurs ou angles «découpés» dans la sphère perceptible, à partir d'une position d'observateur, qui peut être mobile, par déplacements et par changement de direction et de focalisation du regard;
- **Les espaces interfacés**: l'espace composé de façon modulaire, de relations entre scènes. Le référentiel de cette spatialité est un système de relations entre acteurs, non perceptible simultanément dans son intégralité, mais que l'on reconstitue sous la forme d'un tableau à scènes multiples ou une série de scènes observées, reliées par un fil directeur qui identifie ce que chacune doit à l'autre;
- **Les espaces mobiles**: l'espace des mouvements par lesquels des acteurs et des objets fabriquent de l'unité ou de la différence. Le référentiel de cette spatialité est la chora, telle qu'Augustin Berque en formule la définition, soit le tissu relationnel au sein duquel prennent place êtres et objets (Berque, 2000, p. 92-93; Retaillé, 2005). La mobilité est la qualité première mise en avant dans les descriptions d'enseignement comme dans les objets d'enseignement décrits.

MÉTHODE DE RECHERCHE : ENQUÊTE SUR UN DISPOSITIF DE PORTFOLIOS D'ÉTUDIANTES ET D'ÉTUDIANTS D'HISTOIRE-GÉOGRAPHIE ACCOMPLISSANT LEURS PREMIERS STAGES

Le matériau exploité pour cette lecture de la spatialité mise en œuvre dans la description de leur première expérience professionnelle par des étudiantes et étudiants d'histoire-géographie est un portfolio de formation. Ce portfolio est constitué dans le cadre d'une année de formation en Master 1 (M1), qui est aussi l'année de la préparation du concours (CAPES, ou Certificat d'Aptitude au Professorat du Second degré) histoire-géographie. Du point de vue du cadrage de la formation, il a vocation à structurer le parcours de professionnalisation.

Il s'agit d'un portfolio de formation. Il ne se restreint donc pas à un compte rendu d'expérience et doit permettre de constituer pour l'avenir, en deuxième année du Master (M2) et plus tard, un ensemble de pistes de réflexion et d'action. Il est censé contribuer à la continuité du parcours de formation, du M1 au M2 pour celles et ceux qui, titulaires du CAPES, deviendront stagiaires. Ce portfolio ne comporte pas de rubriques prédéfinies, mais les contraintes d'un M1 associé à la préparation du concours, ont amené à en cadrer la composition. Dès le départ, il est annoncé que des textes ou d'autres éléments (appelés « pièces ») issus de blocs de formation différents, contribueront à ce portfolio également support d'évaluation. Il rassemble ainsi, de manière obligatoire, deux pièces liées au stage réalisé chaque semestre ainsi que deux pièces liées au bloc de formation à la recherche et par celle-ci, bloc qui, dans ce parcours de master, est référé aux épreuves de concours comportant des éléments d'épistémologie des disciplines. Il ne s'agit pas uniquement de stocker les meilleures fiches de lecture, préparations de cours et préparations d'oraux. On encourage le compte rendu de cheminements, de difficultés rencontrées, de progressions ressenties dans l'approche du métier.

Pour les étudiants, le portfolio appartient à un genre nouveau. Ces étudiants ont été formés pour la plupart dans des facultés d'histoire, où l'écriture universitaire est normée par la dissertation et le mémoire de recherche, et ne comporte pas de portfolio. Les étudiants sont accompagnés dans la réalisation de leur portfolio par des séances consacrées l'une au premier semestre, l'autre au second. Il leur est demandé de rassembler des matériaux, à les constituer ensuite en collection(s), puis de problématiser une ou des questions d'entrée dans le métier à partir des points de vue ainsi rassemblés.

À l'issue du premier semestre, le portfolio comprend obligatoirement quatre pièces. Le premier stage de deux semaines, en « pratiques accompagnées », leur a permis de prendre en main leur première classe, ce dont témoignent deux de ces pièces. Souvent, des éléments annexes (préparation de cours, extraits de manuels, documents du travail dans l'établissement) ont été ajoutés. À la fin de l'année, les portfolios sont présentés lors d'une séance collective.

Les quatre manières d'appréhender la spatialité du métier de professeur, que nous allons restituer, constituent un premier résultat. Les portfolios étudiés sont ceux de la promotion inscrite à l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE) de Caen en 2013-2014, et préparant le master en même temps que le concours, soit un effectif total de dix-sept, soit sept femmes et dix hommes, de 21 à 24 ans, sauf un étudiant plus âgé, en reconversion professionnelle, âgé de 35 ans, le seul à avoir fait de la géographie lors de ses trois premières années universitaires (la licence). Six réussiront le concours d'enseignement, deux femmes et quatre hommes.

DE LA PAGE AU MONDE : QUATRE MANIÈRES D'APPRÉHENDER LA SPATIALITÉ DANS L'APPRENTISSAGE DU MÉTIER DE PROFESSEUR D'HISTOIRE-GÉOGRAPHIE

Les portfolios ont été lus et comparés en utilisant comme grille de lecture les quatre types de spatialité préalablement définis. Cette grille a été conçue de façon mixte, à partir de deux recherches empiriques différentes. Elle est en effet partiellement issue d'un travail précédent qui vise à décrire et à montrer, par contraste entre différentes situations, pour des usages du tableau, que l'espace est une dimension pertinente pour caractériser, d'un point de vue didactique, le travail des enseignants et celui des élèves (Thémines et Le Guern, 2016). Quelle que soit l'origine des catégories, leur définition s'attache à dénaturer « l'espace » en explicitant les référentiels (multiples) qui permettent de décrire le « faire avec l'espace » des enseignants et des élèves. L'usage de la grille nécessite de prêter attention simultanément aux contenus rapportés du stage et, par conséquent, sélectionnés et jugés intéressants par leurs auteurs; aux descriptions de situations, d'actions, de productions d'élèves ainsi qu'aux descriptions et aux jugements se rapportant d'une façon plus générale à ce qu'est effectuer le métier d'enseigner de l'histoire et de la géographie.

Les quatre manières que nous distinguons et illustrons ne constituent pas une typologie de portfolios, mais un éventail ou, si l'on préfère, un répertoire des possibles observés dans le corpus.

Documenter son apprentissage professionnel par le relevé d'inscriptions d'élèves

Une première approche de la spatialité, dans les descriptions, est celle de l'espace plan, à deux dimensions, d'écrits scolaires disciplinaires. Cette spatialité-là est présente dans tous les portfolios du corpus, avec des productions d'élèves scannées ou photographiées afin d'être stockées dans le portfolio. Cette observation en apparence anodine suppose cependant que les étudiants concernés aient éprouvé la nécessité de stocker des images de ce type. Une étude similaire, qui compare les portfolios de professionnalisation de professeurs-stagiaires d'anglais et d'histoire-géographie,

avait montré que ces derniers, à la différence de leurs homologues en anglais, cherchaient à documenter leur entrée dans le métier par l'exhibition de productions écrites (verbales, graphiques) d'élèves. La sensibilité à la matérialité spatiale de ces professeurs-stagiaires d'histoire-géographie contrastait fortement avec l'omniprésence du discours de leurs collègues anglicistes (Le Guern et Thémines, 2012). Par ailleurs, outre que ces « images de textes » d'élèves comportant une dimension graphique dont on connaît l'importance dans la discipline scolaire (tableaux, graphes, schémas, organigrammes) ainsi que l'efficacité heuristique pour les élèves (Doussot, 2011), elles sont elles-mêmes comprises ou travaillées graphiquement par les étudiants dans l'espace plan de l'image intégrée au portfolio.

Un exemple permet de comprendre cette spatialité à l'œuvre dans la compréhension de situations ou de productions scolaires en histoire-géographie. Albane a retenu de la phase d'observation durant le stage des productions d'élèves réalisées pendant un cours sur les Traites négrières en Atlantique et l'esclavage. Elle s'est tout particulièrement intéressée à ce que le professeur, et Albane à sa suite, appelle une « carte mentale », sorte de graphe qui a pour fonction de représenter dans l'espace de la feuille tout à la fois l'espace terrestre concerné (Europe, Afrique, Antilles) et le système d'acteurs de la Traite et de l'esclavage (Annexe 1). Si Albane entre dans la description de ce produit scolaire par l'originalité et l'efficacité perçue du moyen d'enseignement que constitue cette « carte mentale », sa lecture littérale consiste à faire de cette feuille, l'empreinte de la pensée d'un élève (portfolio d'Albane, commentaire de l'annexe 1 : *La carte mentale d'un élève pour suivre le chemin de la pensée*) :

Je présenterai une carte mentale d'un élève montrant la façon originale d'enseigner; [...] En effet, je pense intéressant d'inculquer des méthodes de travail originales pour permettre aux élèves de trouver un mode d'apprentissage ludique. [...] Celle-ci [la carte mentale] permet de suivre le schéma de la pensée. L'élève peut alors réaliser des liens entre les éléments qui lui paraissent essentiels. En quelque sorte, la carte mentale sert à faire fonctionner la logique de l'élève et lui faire comprendre par lui-même le fonctionnement du commerce.

Si le lien de type indiciel établi par Albane entre organisation graphique de la production et cheminement d'une pensée est évidemment discutable, en revanche, il souligne son intérêt pour l'exploitation de la spatialité d'une page à des fins d'apprentissage, la carte mentale étant une « représentation subjective, à travers un langage graphique (le dessin), d'une réalité spatiale par un individu ou un groupe d'individus » (Tourelle, 2016 : 118).

Pour Albane, comme pour un grand nombre d'étudiants et d'étudiantes qui ont stocké des évaluations d'élèves, des organigrammes et des tableaux, et les ont commentés ou parfois retravaillés graphiquement (soulignements, encadrés et commentaires), l'écriture de l'apprentissage professionnel se focalise sur des surfaces

supports, retenues pour la puissance d'expression de ce qui y est, selon eux, inscrit : la pensée des élèves.

Faire des objets des opérateurs spatiaux d'apprentissage des élèves

Une deuxième approche de la spatialité professionnelle est celle d'un espace, cette fois-ci à trois dimensions, associant une surface plane d'inscription ou de projection (un écran, un tableau, une affiche, un mur, etc.), les élèves et un ou des objets inscrits ou projetés (un diaporama, un schéma tracé à la main, un croquis dont la légende est remplie au fur et à mesure). Cette spatialité, à la différence de la précédente, inclut la corporéité du professeur, et, singulièrement, son placement, ainsi que celui des élèves, ce que Michel Lussault qualifie de micro-géographie comme « microchorégraphie des interactions spatiales entre les individus, et entre eux et les choses, les objets » (Lussault, 2018 : 5). Elle ne déconnecte pas les savoirs enseignés de la façon de les construire, tant en direction des élèves que des dispositifs matériels. Elle est souvent caricaturée, dans le genre du compte rendu de visite de formation, sous l'expression « maîtrise de l'espace », et consiste à parler de la position (stationnement et circulation, rapprochement et éloignement dans un espace ramené à un plan). Elle est aussi rendue transparente par les catégories professionnelles et institutionnelles de la *méthode* et des *outils*. Or cette spatialité prend en compte les surfaces exposées aux regards, aux touchers, aux manipulations et aux reprises (Boutet, 2011 : 39). Plusieurs étudiants ont restitué cette approche dans l'analyse de leurs premiers pas, sans toutefois se détacher pleinement du registre de la méthode.

Prenons le cas du portfolio de Francis. Celui-ci se pose d'abord des questions sur sa vision et sa pratique débutante du métier (extrait du portfolio de Francis) :

Mon objectif est donc de découvrir quelle est ma méthode (sachant que chacun a la sienne, autant découvrir laquelle je souhaiterai pouvoir mettre en place), néanmoins comment se la forger en tenant compte des contraintes; interdictions; différents publics... que peut être amené à rencontrer un enseignant?

Il présente une étude de cas consacrée à la région, *Une organisation dans l'Europe : la Basse-Normandie*, laquelle amène les élèves à travailler l'argumentation (extrait du portfolio de Francis, commentaire de l'annexe 2. *L'organigramme d'un groupe d'élèves*) :

Aussi, après la réalisation d'un travail de recherche, guidé au travers d'un document TP fourni aux élèves numériquement via le réseau pédagogique, ces derniers sont amenés à réaliser (par groupe) à partir du logiciel popplet un organigramme reprenant le fil de leur argumentation afin de répondre à la problématique proposée pour l'étude de cas.

Il aborde le thème de sa place, même s'il le fait en termes de rôle (animer, étayer) plus que de positionnement dans l'espace de travail des élèves. Cependant, en fin d'analyse, il reconnaît que (*ibid.*) :

L'utilisation de ce genre d'outil nécessite une excellente connaissance de son utilisation par l'enseignant afin de pouvoir orienter/aider l'élève en cas de difficulté technique et tend à mettre l'enseignant dans une position plus inconfortable que le schéma classique d'un cours avec des élèves assis à leur table en train d'écouter l'enseignant.

La description signe sa prise de conscience de l'importance de la question spatiale, relativement à des intentions d'apprentissage.

L'ensemble de ces apports descriptifs et analytiques désigne la question professionnelle de l'organisation spatiale des apprentissages autour d'objets, qui peuvent ou non, selon les usages qui en sont faits, être considérés comme des opérateurs. Ici, les ordinateurs équipés de logiciels auxquels les élèves sont rapidement habitués fonctionnent comme tels. Les apprentissages s'y réalisent par une mise en réseau avec des sites Web présélectionnés et, à l'interne, par le partage des réalisations au sein de la classe. L'apprentissage a lieu là, sur ce réseau, à partir d'un espace conçu pour cela, depuis le choix du local d'enseignement, l'établissement du scénario et la délimitation des possibilités de navigation des élèves. Alors que la culture matérielle échappe souvent à la pensée des débutants, elle surgit ici comme une matérialité opératrice et non une matérialité subie, pure contrainte. La matérialité présentée dans ce portfolio de formation est une condition de possibilité de l'activité professionnelle, et signe ainsi l'exercice d'une pensée critique et puissante au sens de l'agency ou pouvoir d'agir (Clot et Simonet, 2015).

De l'établissement, faire terrain : enquêter sur son environnement scolaire

La troisième spatialité décrite dans les portfolios est celle d'espaces du travail emboîtés ou articulés les uns aux autres, à partir de la salle de classe ou en fonction de celle-ci, qui est au centre des préoccupations. Deux (2) étudiantes et 3 étudiants sur 17 explorent ainsi l'établissement par identification et mise en relation de ce qui apparaît comme compartiments à partir de l'exploration qu'ils ont conduits tout au long du stage. L'expression de cette spatialité suppose que l'étudiant se soit assuré de produire des données à partir de propos et de pratiques d'acteurs autres que lui-même, son professeur d'accueil et les élèves, en particulier concernant les espaces de vie et de rencontres de ces derniers dans l'établissement. Généralement, un thème sélectionné comme fil directeur du portfolio guide la mise en relation de ces espaces, que les étudiants ont désignée comme étant leur « environnement scolaire ».

Carla est d'abord attentive à «la discipline mise en place parce que celle-ci s'effectue selon des modalités bien précises et ne correspond pas réellement à ma propre expérience du collège». Elle relate le terrain qu'elle construit à partir de la première découverte des classes de sa professeure d'accueil. «Nous avons également pris connaissance de l'environnement scolaire en passant plusieurs entretiens avec des assistants d'éducation, la documentaliste, le principal-adjoint, les professeurs, les CPE [Conseiller Principal d'Éducation] ou encore les élèves en tant que tels. Nous avons de plus passé une soirée à l'internat avec les élèves internes et suivi plusieurs classes d'études, des réunions (parents-professeurs, d'orientation) et de soutien scolaire.» Les premiers entretiens la mettent sur la piste des publics en difficulté, qui sera le fil directeur de son portfolio (extrait du portfolio de Clara) :

En fait, beaucoup de règles sont mises en place dans ce collège pour veiller à ce que tous puissent avoir leurs chances et évoluer dans un environnement scolaire le plus avantageux possible. Nous avons suivi des classes de ODP3 (option découverte professionnelle) pour justement prendre conscience des difficultés des élèves de l'établissement et comprendre quelles sont les méthodes mises en place pour lutter contre ces difficultés voire futurs échecs. Nous sommes alors allés assister à des réunions d'orientation entre professeurs et principal pour remarquer que des stages sont constamment recherchés ainsi que des débouchés professionnels. Tout ceci m'a conduite à m'intéresser à cette thématique de la discipline dans les établissements et notamment des rapports professeurs/élèves mais aussi professeurs et cadres administratifs ou encore professeurs et assistants d'éducation. Tout ceci m'amène à tenter de comprendre comment il est possible d'adapter son enseignement (et de façon plus large l'environnement scolaire) à des élèves en difficultés tout en gardant un enseignement favorisant l'ensemble des classes il s'agit véritablement de prendre en compte les difficultés, cerner les élèves, les comprendre et chercher à adapter l'enseignement selon chacun d'entre eux. Il en est de même pour l'internat, où comme je l'ai dit un peu plus haut, les élèves sont très encadrés, ils doivent notamment travailler sur certaines heures, ils peuvent obtenir de l'aide etc., mais d'autre part (et ce qui est plus étonnant), ils n'ont pas le droit de faire leurs devoirs dans leur chambre, sauf exception. Cela leur permet, selon le principal-adjoint, de créer une séparation entre d'un côté le lieu pour dormir et s'amuser et d'un autre le lieu pour travailler qui va être le CDI ou la salle de l'Internat.

La spatialité de «l'environnement scolaire» se rapproche de la catégorie des espaces interfacés : l'étudiante réalise par l'enquête l'interfaçage d'espaces et de lieux qui, pour elle, font système, de la classe qu'elle prend en main à l'établissement et aux familles. Le nombre d'acteurs présents dans la description est considérable. L'auteure qui les relie ainsi est présente, par son récit, dans les différents espaces d'établissement qui se constitue en terrain pour elle.

L'espace mobile comme référence dans l'expression de processus d'apprentissage

Une dernière spatialité à distinguer dans les portfolios s'attache à la description de mobilités. Ces dernières peuvent être des objets d'enseignement, des outils pour l'enseignement ou encore des propriétés des auteurs qu'ils choisissent de mettre en avant. Une comparaison avec une population d'étudiants se préparant à l'enseignement d'autres disciplines serait intéressante pour cerner, par contrastes, la dimension disciplinaire de l'usage de cette spatialité. En effet, on pourrait attribuer la sollicitation de cette spatialité dans l'expression d'apprentissages professionnels, au lien établi historiquement entre mobilité ou voyage et éducation ou formation (la *Bildung* de la formation de soi de l'éducation classique), ou bien encore à la reprise d'un lieu commun attribuant comme finalité première à l'école de préparer les élèves au monde de demain, un monde mondialisé, tout en flux et en instabilités. Pour autant, l'insistance des étudiantes et étudiants à choisir de montrer dans les portfolios des cours qui peuvent être rattachés à ce thème, tout comme leur prédilection à prendre la métaphore du chemin pour évoquer leur apprentissage, nous semblent plaider pour un élément de l'univers disciplinaire de l'histoire-géographie. Emblématique de cette spatialité de la mobilité, le portfolio de Barth assemble autour d'un fil directeur de type « parcours personnel » différents éléments glanés dans ses expériences antérieures ainsi que dans le stage qu'il vient de réaliser, notamment au sein d'une classe européenne (cours de géographie en anglais), avec l'enseignement en classe de terminale des dynamiques urbaines (extrait du portfolio de Barth) :

Les possibilités de combinaison et d'interaction avec d'autres enseignements sont très nombreuses : Anglais, mais aussi éventuellement selon les établissements, les autres LVE [Langues Vivantes Étrangères] ayant un enseignement d'Histoire-Géographie (par exemple un projet commun ou chacun présente son côté d'un conflit). Ces sections européennes augmentent d'autant plus l'intérêt des voyages scolaires. Il ne s'agit plus seulement de sortie liée à une seule discipline. Cela ouvre et élargit d'autant les possibilités d'échanges scolaires.

L'intérêt est aussi d'aborder des thèmes qui apparaissent peu, voire jamais, dans les cursus habituels : histoire du Royaume-Uni et des États-Unis en l'occurrence. À titre personnel, je m'intéresse particulièrement à la Guerre de Sécession et cela donnerait l'occasion de l'enseigner en classe.

Au-delà de la possibilité de travailler sur des thèmes différents, il y a aussi l'approche différente de l'enseignement des disciplines dans d'autres pays. Cela nécessiterait un gros travail personnel mais il peut être envisageable d'enseigner l'Histoire ou la Géographie telle qu'elle est enseignée en Grande-Bretagne ou aux États-Unis et ouvrir ainsi les élèves non seulement à des thématiques nouvelles, mais aussi à des méthodologies différentes.

Dans cette spatialité, la mobilité est non seulement du déplacement, mais aussi une question d'abord ou d'approches de la nouveauté avec laquelle la mobilité permet d'établir un contact, mais aussi un processus de changement dû au fait d'être en mouvement, ainsi qu'une ressource d'apprentissage pour répondre aux finalités de l'enseignement de l'histoire-géographie.

DISCUSSION

Que nous apprennent ces portfolios d'étudiants en première année de master? À les analyser, il paraît possible et souhaitable de raisonner en termes de cohérence de formation et de compétences pour les étudiantes et étudiants. En d'autres termes, de penser ou d'instaurer des continuités plutôt que des ruptures : la géographie, en tant que discipline académique d'origine ou en tant que discipline scolaire à laquelle ils se destinent professionnellement, peut être une ressource pour eux, au-delà des contenus à enseigner. En effet, les savoirs disciplinaires contribuent à l'intelligibilité des situations professionnelles, dans et hors la classe ou, du moins, rendent sensibles à des variations d'échelle, des matérialités, des flux et des mobilités.

Toutefois, dans le corpus des portfolios analysés, le souci de la fabrique du monde commun n'apparaît à proprement parler qu'à partir du moment où l'espace n'est pas seulement celui du plan. Les travaux d'élèves scannés apparaissent comme une mosaïque de copies, toutes assignées strictement à un auteur-scripteur individuel. Ce qui n'apparaît pas alors est le lien entre les individus dans la classe, y compris avec l'enseignant. La classe est composée d'individus monades qui ne font pas vraiment société.

Cet ensemble de monades dans la classe ne fait pas «monde». C'est à partir des considérations sur les mises en relation des individus et des objets, matériels ou intellectuels, qu'un monde apparaît comme commun, partagé par des individus vus comme singuliers. Ce qui est alors fabriqué, ce sont des collectifs, ceux des élèves au sein de ce qui est appelé «la classe» (Francis) et aussi hors de la classe, dans l'établissement où se construisent également des collectifs d'adultes (professeurs, autres professionnels, parents) (Carla), ou encore au-delà de l'établissement dans une perspective d'ouverture au monde (Barth). Rendus intellectuellement visibles, ces collectifs peuvent être sources d'interrogation et le caractère nécessairement pluriel, fait de divergences, de différences et de discussions, ce qui est au sens d'Arendt la vie politique, celle où les citoyens peuvent être animés par une visée et une œuvre commune, suscite question et débat entre eux. Les productions numériques des élèves rassemblées grâce au réseau informatique local seront partagées et discutées (Francis). Les articulations que Carla souligne entre pratiques de classe et politique d'établissement installent un principe général qui se veut au fondement de l'ensemble des rapports entre acteurs dans le collège, celui de respect. Il resterait à savoir si ce principe même

ou certains aspects de sa mise en œuvre sont effectivement mis en discussion, ce que son portfolio ne permet pas de savoir.

CONCLUSION

Au-delà du groupe disciplinaire des étudiants d'histoire-géographie, ce que nous permettent de comprendre ces portfolios est la question de savoir quelles sont les conditions d'un exercice effectif d'une pensée critique. Autrement dit, la spatialité du travail peut certainement être considérée comme un point d'attention à faire partager à tout futur professionnel et à toute future professionnelle de l'enseignement et de l'éducation. Même si cette dimension spatiale n'a pas encore pleinement été construite en objet de recherche par les analystes du travail, elle peut être documentée à partir de dispositifs tels que celui que nous proposons (portfolios constitués dans des formations universitaires disciplinaires et professionnelles par alternance). L'enjeu de formation de tels dispositifs est de rendre palpable l'insuffisance de catégories telles que : méthode, outil d'enseignement, ainsi que la faiblesse analytique et praxéologique des disjonctions entre pédagogie et didactique, compétences disciplinaires et compétences générales. L'espace, dans le travail enseignant, pourvu qu'on le conçoive comme relationnel et comme relatif aux intentions et aux actions des protagonistes, est un levier de compréhension des processus de construction ou d'exclusion des apprentissages. C'est en ce sens que nous affirmons que la géographie, en formation professionnelle, ça sert d'abord à faire un monde commun. Idéalement, la géographie académique devrait pouvoir être un outil puissant de formation professionnelle, pour tous les enseignants et plus largement pour tous les métiers de l'encadrement éducatif, une « majeure » (Lussault, 2018, p. 5) de la formation, surtout quand il s'agit de former pour éduquer.

Références bibliographiques

- ARENDT, H. (1983). *Condition de l'homme moderne*. Paris: Calmann-Lévy [The Human Condition, 1961, trad. G. Fradier].
- BERQUE, A. (2000). *Ecumène. Introduction à l'étude des milieux humains*. Paris: Belin.
- BOUTET, J. (2011). En regard: les écrits professionnels des enseignants, traces ou pratiques. Dans B. Daunay (dir.). *Les écrits professionnels des enseignants. Approche didactique* (p. 35-41). Rennes: Presses Universitaires.

- CLOT, Y. et SIMONET, P. (2015). Pouvoir d'agir et marges de manœuvre. *Le travail humain*, 78, 31-52. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-le-travail-humain-2015-1-page-31.htm>
- DOUSSOT, S. (2011). *Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historique en classe*. Rennes : Presses Universitaires.
- LE GUERN, A.-L. et THÉMINES, J.-F. (2017). Monde en partage ou espace de domination : objets ordinaires dans les salles de classe. Dans Y. Bonny, N. Bautès et V. Gouëset (dir.), *L'espace en partage. Approche interdisciplinaire de la dimension spatiale des rapports sociaux* (p. 253-271). Rennes : Presses universitaires.
- LE GUERN, A.-L. et THÉMINES, J.-F., (2012). Discipline et rapport au monde professionnel : le portfolio comme self assessment. *Pratiques*. Repéré à <https://journals.openedition.org/pratiques/1947>
- LUSSAULT, M. (2018). Mettre l'expérience extrascolaire en lien avec la pratique scolaire. Entretien avec Régis Guyon. *Diversité. Revue d'actualité et de réflexion pour l'action éducative*, 191. Répéré à <https://cdn.reseau-canope.fr/archivage/valid/contenus-associes-entretien-avec-michel-lussault-N-15271-22828.pdf>
- LUSSAULT, M. (2010). Ce que la géographie fait au(x) monde(s). *Tracés. Revue de sciences humaines*, 10 (Hors-série À quoi servent les sciences humaines?). Repéré à <http://journals.openedition.org/traces/4854>
- PROST, A. (1998). Un couple scolaire. *Espaces/Temps : Les Cahiers*, 66-67. Repéré à https://www.persee.fr/doc/espat_0339-3267_1998_num_66_1_4038
- RETAILLÉ, D. (2005). L'espace mobile. Dans B. Antheaume et F. Giraut (dir.). *Le territoire est mort, vive le territoire ! Une (re) fabrication au nom du développement* (p. 175-201) Paris : IRD Éditions.
- THÉMINES, J.-F. (2006). Le rapport pratique à l'épistémologie, chez les professeurs-stagiaires du secondaire en géographie. *Cybergeog : European Journal of Geography*. Repéré à <https://journals.openedition.org/cybergeog/2490>
- THÉMINES, J.-F. et LE GUERN, A.-L. (2016). Les apprentissages dans la classe : décrire l'espace à partir de photographies. Dans C. Cohen-Azria, M.-P. Chopin et D. Ravachol Orange (dir.), *Les méthodes de recherche en didactiques : questionner l'espace* (p. 35-49). Villeneuve d'Asq : Presses Universitaires du Septentrion.
- THÉMINES, J.-F. et LE GUERN, A.-L., (2014). Construire en objet géographique l'entre-deux du travail ordinaire. *Carnets de géographes*, 3. Répéré à <https://journals.openedition.org/cdg/446>

TOUREILLE, E. (2016). Cartes mentales et autres techniques projectives visuelles.
Dans M. Morange et C. Smoll (dir.), *Les outils qualitatifs en géographie. Méthodes et application* (p. 117-139). Paris: Armand Colin.

Annexe 1

La carte mentale d'un élève pour « suivre le schéma de la pensée » (extrait du portfolio d'Albane)

Carte mentale : les traites négrières atlantique et l'esclavage

Prénom et Nom : _____ classe : 4^eB

Lorsque tu auras terminé ce schéma représente par des flèches les trajets des hommes et des marchandises (tu peux faire une légende pour bien différencier les flèches)

Europe

Qui ? Armateurs, négociants, marins

Quoi ? Pourquoi ? Les négociants organisent des voyages commerciaux entre l'Europe, l'Afrique et l'Amérique. Ils veulent exploiter les colonies d'Amérique. Ils veulent se procurer des produits coloniaux (coton, café, sucre).

Antilles

Où ? (quel continent cette partie du schéma représente-t-il?) Amérique, avec Antilles...

Qui ?

- Les esclaves
- Les marins négriers
- Les acheteurs (plantations, marchands d'esclaves)

Quoi ?

Après avoir débarqué les esclaves sont vendus aux enchères dans les marchés aux esclaves.

Pourquoi ?

Les esclaves sont employés aux travaux les plus durs dans les champs, les mines... Ils sont aussi domestiques.

Comment ?

Les capitaines négriers achètent une cargaison des produits coloniaux avec les bénéfices de la vente avec les esclaves.

Afrique de l'ouest

Où ? (quel continent cette partie du schéma représente-t-il?) Afrique de l'ouest

Qui ? (qui sont les acteurs?) NB : n'en oublie pas

- Les marins, capitaines...
- Les tribus africaines de la côte qui vendent leurs esclaves.
- Les africains réduits en esclavage.

Quoi ? Que se passe-t-il ?

La traite (c'est l'achat des esclaves par les navires négriers).

Comment ? (Comment ce voyage se déroule-t-il?)

Des esclaves enrôlés dans les collines, enchaînés, nourris mal, hygiène déplorable, maladies, mortalité élevée, parfois des révoltes...

Critères de réussite :

Les informations sont riches et complètes

☒ Oui ☐ Pas assez ☐ Non

La carte mentale est propre et soignée

☒ Oui ☐ Pas assez ☐ Non

Le schéma de base a été enrichi et comporte des apports originaux

☒ Oui ☐ Pas assez ☐ Non

16/20

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

Vincent BOUTONNET

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

VOLUME XLVII: 2 – AUTOMNE 2019

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

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton

Comité de rédaction

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

Révision linguistique

Philippe-Aubert Côté, rév. a.
Révisart

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Diffusion Érudit

www.erudit.org

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

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

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

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

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

Éduquer aux sciences humaines et sociales

Coordination du numéro:

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

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

Liminaire

1 Éduquer aux sciences humaines et sociales

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

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

Bernadette MÉRENNE-SCHOUMAKER, Université de Liège, Belgique

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sabrina MOISAN, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

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

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

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

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

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

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

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

Vincent BOUTONNET

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Note de l'auteur :

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

RÉSUMÉ

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

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

ABSTRACT

Author's note:

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

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

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

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

RESUMEN

Nota del autor:

Esta investigación fue financiada por el Fondo de Investigación del Québec Sociedad y Cultura (FRQSC), para la sección *Establecimiento de nuevos profesores-investigadores* (2016-2019). La investigación se intitula: *Análisis de la progresión didáctica de futuros maestros de historia en secundaria: el caso de los periodos de practica en bloques repartidos* (2017-NP-197146).

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

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

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

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

PROBLÉMATIQUE

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

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

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

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

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

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

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

CADRE THÉORIQUE

L'épistémologie pratique

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

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

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

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

L'agentivité

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

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

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

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

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

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

Contexte d'enseignement universitaire et formation pratique

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

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

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

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

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

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

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

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

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Les entrevues

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

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

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

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

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

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

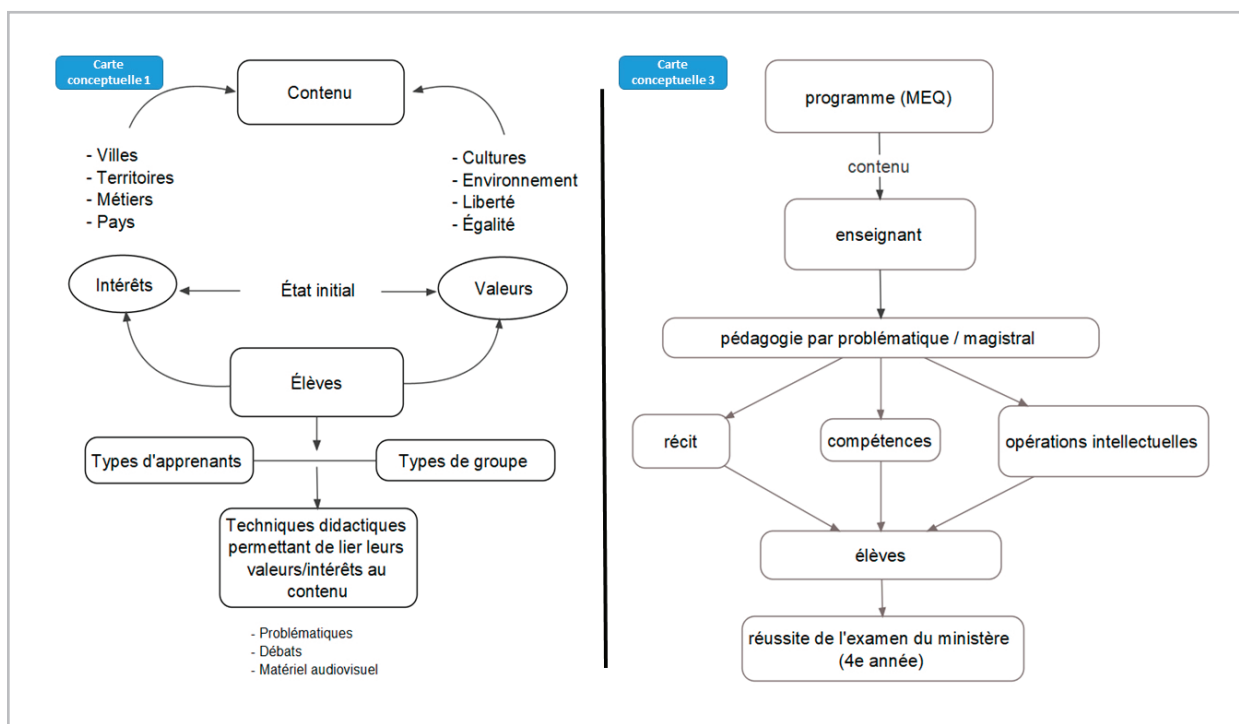
une intentionnalité essentielle à l'accomplissement de leur agentivité. À cet égard, Priestley, Biesta et Robinson (2015) soulignaient que l'agentivité est aussi la capacité de se projeter dans l'avenir et d'évaluer à court et à long terme les différentes possibilités d'action. Alors même que ces contraintes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

Les cartes conceptuelles

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

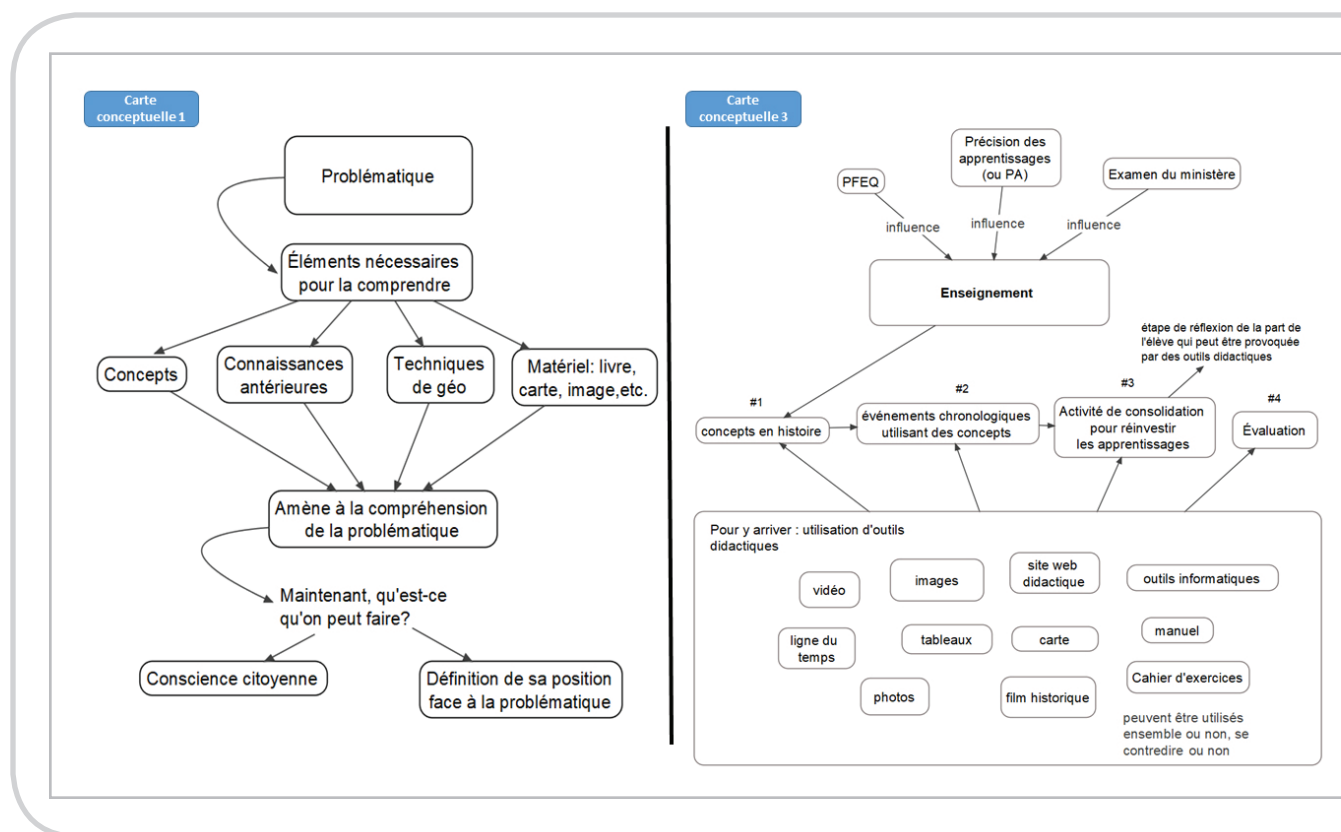
Les cartes conceptuelles illustrent deux constats importants : premièrement, les FEE évoluent dans leur épistémologie pratique et, deuxièmement, ils s'adaptent au fur et à mesure de leurs expériences pratiques et des contenus théoriques abordés dans le cours de didactique. En effet, l'ensemble des cartes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

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



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

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



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

CONCLUSION

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

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

Références bibliographiques

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

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

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

- SJØLIE, E. (2014). The role of theory in teacher education: reconsidered from a student teacher perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 46(6), 729-750.
- THERRIAULT, G. et HARVEY, L. (2011). Postures épistémologiques que développent de futurs enseignants de sciences et de sciences humaines lors des cours de formation disciplinaire et pratique: l'apport d'une recherche mixte. *Recherches Qualitatives*, 30 (2), 71-95.
- VANHULLE, S., MERHAN, F. et RONVEAUX, C. (2007). Introduction. Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants: un état de la question. Dans F. Merhan, C. Ronveaux et S. Vanhulle (dir.), *Alternances en formation* (p. 7-45). Bruxelles: De Boeck.
- YIN, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

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

Sabrina MOISAN

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

VOLUME XLVII: 2 – AUTOMNE 2019

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

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton

Comité de rédaction

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

Révision linguistique

Philippe-Aubert Côté, rév. a.
Révisart

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Diffusion Érudit

www.erudit.org

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

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

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

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

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

Éduquer aux sciences humaines et sociales

Coordination du numéro:

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

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

Liminaire

1 Éduquer aux sciences humaines et sociales

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

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

Bernadette MÉRENNE-SCHOUMAKER, Université de Liège, Belgique

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sabrina MOISAN, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

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

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

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

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

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

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

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

Sabrina MOISAN

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Comment l'histoire scolaire contribue-t-elle à une éducation citoyenne portant sur l'enjeu des droits humains? Ce lien entre histoire scolaire et formation citoyenne n'est pas aisé à implanter, et sa raison d'être se voit même parfois contestée. Cet article, qui cherche à contribuer à la réflexion et au débat, s'intéresse aux pratiques d'enseignement mises en place par trois enseignants d'histoire du secondaire (une enseignante et deux enseignants) au sujet de l'histoire de l'apartheid. Dans un premier temps, l'analyse compare les finalités prescrites dans le programme d'études à celles poursuivies par l'enseignante et les deux enseignants. Ensuite, les pratiques mises en place sont analysées de manière à comprendre comment un sujet, comme les luttes antiapartheid, est enseigné et quel peut être son apport pour l'éducation aux droits humains. Les résultats montrent que le programme d'histoire et ses documents afférents (notamment la *Progression des apprentissages*) ont un effet important sur l'organisation des contenus, et donc de la classe, ce qui n'encouragerait pas la formation citoyenne critique ni une compréhension politique des enjeux des droits humains. L'article contribue ainsi à la réflexion sur les liens entre l'enseignement

de l'histoire, l'éducation aux droits humains et l'éducation à la citoyenneté, tout en éclairant également les habitudes professionnelles d'enseignantes et d'enseignants d'histoire au secondaire.

ABSTRACT

Teaching history to educate students about human rights? Teaching the history of apartheid in Quebec classrooms

Sabrina MOISAN, University of Sherbrooke, Quebec, Canada

How does history class contribute to citizenship education on the issue of human rights? The connection between history class and citizenship education is not easy to implement, and its reason for being is even disputed at times. This article, which seeks to contribute to the reflection and debate, focuses on the teaching practices of three high school history teachers who teach the history of apartheid. The analysis first compares the objectives set in the program of study to those pursued by the three teachers. Then their practices are analyzed in order to understand how a subject, such as the fight against apartheid, is taught and what its contribution to human rights education can be. The results show that the history program and its related documents (notably the *Progression of Learning*) have a significant impact on the organization of content, and therefore of the class, which would not encourage the training of critical citizens or a political understanding of human rights issues. The article thus contributes to reflections on the connections between teaching history, human rights and citizenship education, while also looking at the professional practices of high school history teachers.

RESUMEN

¿Enseñar la historia para educar a los alumnos a los derechos humanos? El caso de la historia del apartheid en las clases quebequenses

Sabrina MOISAN, Universidad de Sherbrooke, Quebec, Canadá

¿Cómo la historia escolar contribuye a una educación ciudadana centrada en los retos de los derechos humanos? La relación entre historia escolar y formación ciudadana no es fácil de establecer y su propósito a veces se ve pugnado. Este artículo, que trata de contribuir a la reflexión y al debate, se interesa a las prácticas educativas aplicadas por tres maestros de historia de secundaria (una maestra y dos maestros) sobre la historia del apartheid. En un primer momento, el análisis compara las finalidades prescritas por el programa de estudios con la perseguidas por la maestra y los dos maestros. Después, las prácticas utilizadas se analizan con el fin de comprender

cómo el sujeto, cómo las luchas anti-apartheid, se enseña y cuál puede ser su contribución para la educación a los derechos humanos. Los resultados muestran que el programa de historia y sus documentos relacionados (principalmente *Progresión de los aprendizajes*) tienen un efecto importante sobre la organización de los contenidos, y por lo tanto sobre la clase, lo que no estimula la formación ciudadana crítica ni la comprensión política de los retos de los derechos humanos. El artículo contribuye pues a la reflexión sobre las relaciones entre enseñanza de la historia, educación a los derechos humanos y educación a la ciudadanía, esclareciendo asimismo los hábitos profesionales de maestros y maestras de historia de secundaria.

INTRODUCTION

Étudier l'histoire, c'est tenter de saisir toujours mieux la nature humaine. Bloch (1949) disait aussi que s'exercer à mieux connaître le présent aide à comprendre le passé. Les deux temporalités sont inséparables et devraient ainsi se faire écho dans la classe d'histoire. Avoir prise sur le présent grâce à une perspective historique critique n'est-elle pas l'une des fonctions citoyennes de l'histoire scolaire? Quel intérêt y a-t-il à enseigner l'histoire si celle-ci ne permet pas à l'individu de mieux vivre en société et d'assurer la dignité humaine de tous, sans distinctions sociales, culturelles, de genre, etc.?

Pourtant, les finalités citoyennes en classe d'histoire ne font pas l'unanimité, comme l'a montré le douloureux débat ayant animé la société québécoise de 2006 jusqu'à 2014, sinon jusqu'à nos jours (voir, entre autres, Bouvier, 2007; Dagenais et Laville, 2007; Éthier, Cardin et Lefrançois, 2013). C'est que la citoyenneté est perçue par les uns comme étant suspecte, au service d'un ordre social que l'on ne veut pas: qu'il soit nationaliste, fédéraliste, de gauche ou de droite. Pour les autres, la citoyenneté à l'école est gage d'émancipation de l'élève, libéré des catégories déjà prêtes à penser.

Ce texte s'intéresse à l'une des composantes de la formation citoyenne du 21^e siècle et au cœur de laquelle siège la question de la dignité humaine. En effet, l'éducation aux droits humains est un champ florissant dans lequel praticiens, politiques et chercheurs se rencontrent. Le potentiel qu'offre la classe d'histoire pour l'éducation aux droits ou l'inverse n'est toutefois pas encore très clair, malgré des contributions importantes à cet égard (par exemple, Van der Leeuw-Roord, 2014; Vesterdal, 2014).

Mais sur ce sujet aussi règne la controverse. Plusieurs auteurs affirment le potentiel de la classe d'histoire pour ce type de formation, car elle permettrait de mieux comprendre la complexité des enjeux et les rapports de pouvoirs, au passé et au présent (Van der Leeuw-Roord, 2014; Vesterdal, 2014; Wogenstein, 2015). Cette pertinence est

toutefois remise en question par d'autres chercheurs qui rappellent que cette discipline scolaire est trop souvent associée à la transmission d'une mémoire collective nationale et, sur le plan pédagogique, à la mémorisation, deux caractéristiques ayant peu de portée critique et dépourvues de l'universalisme prôné par l'éducation aux droits humains (Eckmann, 2010; Mihr, 2015).

Cet article propose ainsi une contribution à cette réflexion en s'arrêtant sur le cas québécois afin de mieux comprendre l'apport de l'histoire scolaire à une éducation critique aux droits humains critique. Plus spécifiquement, ce sont les objectifs et les pratiques d'enseignement mises en place à propos de l'histoire de l'apartheid sud-africain qui sont analysés. Le chapitre dans lequel ce thème est enseigné fait partie du programme *Histoire et éducation à la citoyenneté* (HEC) du 1^{er} cycle du secondaire (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2004). Les données utilisées proviennent d'un projet de recherche¹ (2013-2017) portant sur l'enseignement de l'histoire de mouvements sociaux pour l'obtention des libertés et des droits civils. L'objectif principal vise à documenter pourquoi et comment les enseignantes et les enseignants d'histoire traitent, en classe l'histoire, de sujets difficiles tels l'apartheid, en lien avec une éducation aux droits humains.

LE CONTEXTE CURRICULAIRE

Le programme *Histoire et éducation à la citoyenneté* propose un chapitre sur «la reconnaissance des droits civils et des libertés» dans lequel les enseignantes et les enseignants sont invités à aborder l'un des thèmes suivants: antiracisme (comprenant le mouvement de lutte pour les droits civils des Noirs aux États-Unis et les luttes contre l'apartheid en Afrique du Sud), féminisme, décolonisation ou, de manière comparative et optionnelle, l'Holocauste. Basé sur une approche pédagogique par compétences, le programme suggère ainsi que les enseignantes et les enseignants amènent les élèves de 14 ans à se pencher sur la question des privations et des luttes pour la conquête des libertés et des droits civils actuels, de même que sur celle de la reconnaissance de ces libertés et de ces droits dans le passé (MELS, 2004, p. 364, compétence disciplinaire 1). Les élèves sont également tenus d'interpréter les «retombées de la conquête des libertés et des droits civils pour les collectivités» (MELS, 2004, p. 364, compétence disciplinaire 2) et de réfléchir aux «responsabilités de l'individu dans la conquête et la reconnaissance des libertés et des droits civils» (MELS, 2004, p. 364, compétence disciplinaire 3). Le savoir doit être organisé selon les concepts centraux suivants: liberté, censure, démocratisation, discrimination, dissidence, droits, égalité, répression et ségrégation (MELS, 2004).

1. Projet «Le changement social en contexte démocratique: représentations et pratiques d'enseignantes et d'enseignants», financé par le Fonds de recherche du Québec – Société et Culture (FRQSC), programme Établissement de nouveaux professeurs-chercheurs.

Les deux premières compétences visent le développement de la perspective historique par l'établissement de liens entre le passé et le présent, de même que le développement de la méthode historique et de l'interprétation. Ces compétences reprennent ainsi des composantes essentielles au développement de la pensée historique (Seixas et Morton, 2013; Wansink, Akkerman, Zuiker et Wubbels, 2018). La troisième compétence concerne l'éducation à la citoyenneté et vise à ce que les élèves réfléchissent aux valeurs et aux principes ayant guidé les acteurs du passé tout en comparant ceux qui marquent encore la société contemporaine (MELS, 2004).

Le programme est ambitieux, mais fournit peu de détails sur la façon d'enseigner ces sujets. De la même manière, alors que la question des droits humains est centrale, le document présentant la progression des apprentissages pour ce chapitre porte principalement sur la connaissance factuelle des droits (MELS, 2010). Pour sa part, la thématique de l'antiracisme comprend deux sous-thèmes : les luttes des Noirs aux États-Unis et celles en Afrique du Sud. Dans le document du ministère qui précise les connaissances à enseigner, les deux phénomènes sont présentés ensemble.

Tableau 1. **Extrait de la *Progression des apprentissages***

2.2. Lutte contre le racisme
a. Énoncer des droits inscrits dans la Déclaration universelle des droits de l'homme sur lesquels s'appuient les mouvements qui luttent contre le racisme institué (ex. : principe selon lequel tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits)
b. Indiquer des préjugés à l'égard des Noirs aux États-Unis dans la première moitié du 20 ^e siècle et en Afrique du Sud avant l'abolition de l'apartheid (ex. : discrimination, ségrégation, absence de droits civils)
c. Nommer des acteurs associés à la lutte contre la ségrégation raciale (ex. : Rosa Parks, Martin Luther King, Nelson Mandela)
d. Indiquer des actions entreprises par des citoyens ou des États pour lutter contre le racisme institué au cours du 20 ^e siècle (ex. : résistance passive, manifestation, émeutes)
e. Indiquer des réactions face au mouvement pour la reconnaissance des libertés et des droits civils (ex. : répression, emprisonnement)
f. Indiquer des gains obtenus par les Noirs, notamment aux États-Unis et en Afrique du Sud (ex. : Civils Rights Act, Voting Rights Act, abolition de l'apartheid)

Source : MELS, 2010, p. 29.

Les luttes pour les droits civils des Noirs aux États-Unis ainsi que celles menées contre l'apartheid en Afrique du Sud sont amalgamées et présentées de manière factuelle (objective) sans tenir compte du contexte historique spécifique à chacune. Or, la comparaison en histoire perd de sa pertinence si les contextes propres à chaque événement ou à chaque phénomène ne sont pas pris en compte (Boix-Mansilla, 2000). Tel qu'il est présenté, ce document (la *Progression des apprentissages*) n'encourage pas les enseignantes et les enseignants à considérer les contextes.

ÉDUCATION AUX DROITS HUMAINS DANS LA CLASSE D'HISTOIRE

Depuis les catastrophes humaines causées par les deux guerres mondiales, la question de l'éducation aux droits humains est une préoccupation partagée par les membres de la communauté internationale, mais dont les engagements à cet égard varient d'un pays à l'autre, voire d'une province à l'autre. L'Organisation des Nations Unies recommande que l'éducation aux droits humains se fasse sur trois plans : *SUR*, *PAR* et *POUR* les droits humains. Enseigner *SUR* concerne en grande partie l'acquisition de connaissances sur les droits humains, dont le contenu de la Déclaration universelle des droits de l'homme; enseigner *PAR* vise l'application des droits humains en classe (p. ex., les règles de la classe); et enseigner *POUR* les droits humains poursuit le but de responsabiliser les élèves dans la lutte pour le respect de ces droits (Déclaration des Nations Unies sur l'éducation et la formation aux droits de l'homme, article 2, paragraphe 2, 2011).

Afin d'approfondir ces prescriptions internationales, Tibbitts (2002) propose un modèle théorique prenant la forme d'une pyramide d'apprentissage à trois niveaux : la sensibilisation, la responsabilisation et la transformation. Au premier niveau de la sensibilisation, les élèves sont initiés aux droits humains à leur portée universelle et aux cas de violation de ces droits ici ou ailleurs. Ce sont alors les dimensions morale et philosophique, centrées sur la notion d'humanité, de l'éducation aux droits de l'homme, qui prédominent (Barton, s. d.). Le deuxième niveau, soit la responsabilisation, vise à amener les élèves à réfléchir à la question de la sauvegarde et de la protection des droits humains en favorisant une meilleure compréhension du rôle des institutions locales, nationales et internationales dans des situations spécifiques. Il s'agit d'un apprentissage plus politique menant à une compréhension plus systématique d'un enjeu de droits humains, mais qui relève aussi de la morale en faisant réfléchir les élèves aux responsabilités et au pouvoir d'action tant des individus que des institutions. Au troisième niveau, à savoir le modèle transformationnel, les élèves deviennent des acteurs informés, avertis et sensibilisés, capables d'agir conformément aux principes des institutions chargées de la protection des droits humains (Tibbitts, 2002). Comment l'histoire des luttes contre l'apartheid enseignée au Québec s'inscrit-elle dans ce modèle théorique?

Pour l'école québécoise, la *Progression des apprentissages* (voir le tableau 1) prescrite par le programme d'histoire montre que la dimension de la sensibilisation aux droits humains est bien présente en demandant aux élèves de nommer des exemples historiques limitant les droits des personnes noires sous le régime d'apartheid. Le niveau de la responsabilisation est également abordé dans la compétence 3, mais ne concerne que le rôle du citoyen dans la lutte pour les droits humains, omettant de mentionner celui des institutions. Ce portrait fait écho aux résultats de den Heyer (2018) voulant que le personnel enseignant ainsi que les élèves aient tendance à attribuer le pouvoir d'action aux individus plutôt qu'aux actions collectives organisées.

La dimension transformationnelle est, pour sa part, absente des prescriptions, qui n'engagent pas le personnel enseignant à mener les élèves vers l'action et le changement social.

Enseigner l'histoire d'un changement social

Les séquences d'enseignement sur l'apartheid et les mouvements de luttes visant à l'abolir peuvent prendre différentes formes. Elles pourraient être de nature descriptive, c'est-à-dire qu'y seraient décrits le contexte historique, les raisons menant à l'instauration de ce système, les acteurs impliqués, leur rôle dans ce système ainsi que les conséquences pour chacun. Il est également possible de présenter l'histoire de cette période en focalisant l'enseignement sur son caractère transformateur, au sens de Tibbitts (2005), c'est-à-dire en cherchant à comprendre non seulement le système et ses conséquences, mais aussi les conditions qui ont permis ou empêché l'abolition de l'apartheid. Ce faisant, l'enseignement de l'histoire des luttes contre l'apartheid et pour les droits humains peut être fait de manière à développer les compétences historiennes et critiques des élèves (Osler et Starkey, 2010) en analysant différentes perspectives et en prenant en considération les motivations des différents acteurs en fonction du contexte historique dans lequel ils agissent (Endacott et Brooks, 2013; Wansink *et al.*, 2018). De même, en s'arrêtant sur le présent de ce pays où la ségrégation raciale semble toujours sévir malgré l'abolition de l'apartheid (Borer, 2003; Wassermann, 2017), de même que sur la situation des droits humains dans d'autres sociétés contemporaines, dont la leur, les élèves verraient le sujet non plus comme le fait d'un passé lointain, mais plutôt comme un enjeu encore bien actuel. Ce type de formation historique répondrait à une éducation plus politique aux droits humains (Barton, s. d.; 2015) tout en permettant aux élèves de mieux comprendre le phénomène du changement social.

Le phénomène du changement social doit être décomposé en différents éléments observables dans l'enseignement comme le contexte historique dans lequel le phénomène prend place; les facteurs explicatifs ou les influences sur le changement; les obstacles au changement; les acteurs pour et contre le changement; l'organisation des actions et des moyens mis en œuvre pour réaliser ou empêcher le changement; le rythme du changement (transformation ou révolution); la relation avec la situation actuelle (Bajoit, 2003; Éthier, Lefrançois, Demers, 2013; Rocher, 1992).

Par ailleurs, l'étude des luttes antiapartheid implique aussi d'aborder un concept aux implications morales importantes, c'est-à-dire le racisme. Ce concept crée de l'inconfort (Zembylas, 2015) et est hautement épineux (Teeger, 2015). Or, des études ont montré que les enseignantes et les enseignants d'histoire ont tendance à refroidir ces sujets pour éviter d'entrer dans les zones désagréables (Wansink *et al.*, 2018). Par exemple, en Afrique du Sud, le personnel enseignant présente l'apartheid en montrant les «deux côtés de l'histoire», c'est-à-dire que des personnes blanches

étaient contre ce système et que des personnes noires ont aussi commis des actes de violence contre les « Blancs et Blanches », ce qui tend à banaliser les divisions sociales de l'époque et à laisser dans l'ombre la dimension institutionnelle du phénomène (Teeger, 2015).

ÉLÉMENTS MÉTHODOLOGIQUES

Ce chapitre présente les résultats d'une étude qualitative multicas (2014-2018, financée par le Fonds de recherche du Québec – Société et culture) menée auprès de trois enseignants du secondaire (une enseignante et deux enseignants) et de leurs élèves de 14 ans en moyenne dans le cadre d'un cours d'histoire de deuxième secondaire². Les trois écoles sont situées dans des zones urbaine, semi-urbaine et rurale. L'échantillon accidentel et non représentatif a été constitué grâce aux commissions scolaires, qui ont lancé l'invitation à participer à cette recherche. Les enseignants volontaires ont été acceptés.

Afin de comprendre la façon dont ces enseignants percevaient le concept central du changement social, la théorie et les outils méthodologiques des représentations sociales ont été mobilisés. Les représentations sociales sont définies comme un système de pensées et de théories empruntant à la fois aux connaissances traditionnelles et scientifiques, utilisées par les individus pour donner un sens au monde (Abric, 1994; Garnier, 2015). Les représentations sociales fournissent des lignes directrices pour l'action et la prise de décision. Elles sont donc importantes pour l'éducation, car elles aident à déterminer les objectifs d'apprentissage et à organiser la connaissance scolaire. Il est toutefois difficile de déterminer le degré d'influence des représentations sociales sur l'enseignement, car d'autres aspects de la profession enseignante interviennent dans l'organisation du travail, notamment les contraintes liées à la forme scolaire (répartition du temps, enchaînement des chapitres) et celles émanant des normes institutionnelles (Demers et Éthier, 2013; Lautier, 2006; Moisan et Saussez, 2019). C'est pourquoi les représentations sociales sont analysées ici en lien avec les pratiques enseignantes, y compris les discours des enseignantes et des enseignants sur leur travail.

Pour collecter le discours sur les objectifs éducatifs du personnel enseignant, des entretiens semi-structurés d'une heure en moyenne ont été réalisés avant et après l'enseignement du chapitre dans lequel s'inscrit l'étude de l'apartheid. Les entretiens comprenaient des tâches d'association hiérarchisées continuées (par exemple, comment définissez-vous le concept de « changement social »?) et une liste d'association de neuf éléments parmi lesquels les membres du personnel enseignant devaient choisir trois exemples décrivant le mieux leur compréhension du changement social.

2. Au Québec, l'école secondaire compte 5 niveaux, soit de la 7^e à la 11^e année. Les élèves ont entre 12 et 17 ans.

Ensuite, des observations non participantes en classe ont été réalisées, le temps de l'enseignement du chapitre entier (environ 10 heures d'observation par enseignant), afin de comprendre la nature du savoir enseigné sur un phénomène historique (les facteurs explicatifs mis de l'avant, les concepts développés, les perspectives présentées dans l'enseignement du changement social). Un groupe d'élèves (en moyenne, 25 par classe) par enseignant a été suivi, et tout le matériel pédagogique utilisé ainsi que des copies des examens finaux des élèves ont été recueillis. Ces documents ont fait l'objet d'une analyse thématique de contenu visant à mieux comprendre comment chaque sujet historique était présenté. Une analyse de contenu thématique selon Bardin (2007) a été réalisée sur toutes les données collectées (transcriptions d'interviews, notes d'observation et audio, matériel pédagogique, travaux d'élèves) en fonction du cadre d'analyse des pratiques en éducation aux droits humains ainsi qu'à l'aide des catégories définissant le changement social telles que présentées dans le chapitre précédent (Bajoit, 2003; Rocher, 1992). L'analyse de l'ensemble des données a été réalisée par deux codeuses (l'auteure et une assistante) afin d'assurer une meilleure fiabilité des interprétations.

RÉSULTATS

Les résultats sont présentés de manière verticale, c'est-à-dire qu'un arrêt est fait sur chaque cas et sur chaque enseignant. Les objectifs éducatifs, la séquence d'enseignement et l'évaluation des élèves qui est proposée sont alignés de manière à rendre compte de la cohérence interne de la pratique enseignante.

Enseignante 1

Cette enseignante travaille dans un milieu rural. Elle a sept ans d'expérience en enseignement de l'histoire. Son objectif éducatif pour l'enseignement de l'apartheid est de permettre aux élèves de réfléchir à la question des droits humains. Elle voit le chapitre sur la reconnaissance des libertés et des droits civils comme étant l'aboutissement logique de l'année scolaire :

L'objectif était de terminer l'année avec les droits et libertés. Puis, ils se rendront compte que, finalement, la Charte [*Charte canadienne des droits et libertés*] et les droits de la personne sont bons. Et bon, mais si personne ne fait rien, ils n'existeront plus. (Entrevue préobservation)

Pendant un cours typique, les élèves ont vu des présentations PowerPoint, analysé des textes dans leur cahier d'étude et ont eu de longues discussions, en particulier sur certains des droits inscrits dans la Déclaration universelle des droits de l'homme.

L'enseignante a consacré 2 cours de 75 minutes chacun aux mouvements antiracistes aux États-Unis et en Afrique du Sud. Pour initier les élèves au concept d'apartheid, elle leur a donné des photographies illustrant la ségrégation (restaurants, toilettes, transports, parcs, etc.). L'enseignante a ensuite défini l'apartheid comme étant un système de ségrégation entre personnes blanches et noires. Elle a souligné le fait que le système privilégiait les Blancs, et que les Noirs protestaient contre la discrimination inhérente au système.

L'enseignante a présenté la mort du militant Steve Biko comme un moment charnière dans la lutte contre l'apartheid. Elle a fait jouer la chanson antiapartheid *Asimbonanga* (Mandela) de Johnny Clegg pour présenter les «deux côtés de l'histoire». Puis, elle a demandé aux élèves :

De quelle couleur est Johnny Clegg? C'est un Blanc. Il y avait des Blancs qui n'étaient pas d'accord avec l'apartheid. John F. Kennedy, le président américain, a serré la main de Martin Luther King. Il était contre l'apartheid, mais des lois aux États-Unis empêchaient toujours les Noirs d'aller à l'école.

Cet extrait du discours de l'enseignante illustre bien le fait que l'histoire des deux mouvements antiracistes est imbriquée dans ses leçons.

Évaluation des élèves

Comme tâche synthèse, les élèves avaient à mettre en parallèle des exemples de discrimination, de ségrégation et d'oppression à l'égard des personnes noires (d'Afrique du Sud et des États-Unis, ensemble dans la 2^e colonne) et des Juifs (dans la 3^e colonne).

L'enseignante a évalué la compréhension des élèves à l'aide de la question suivante : « Qui est le plus responsable de la reconnaissance des droits humains : les citoyens ou les gouvernements ? » Il s'agissait d'une synthèse des contenus couverts en classe, organisés selon les concepts centraux du cours et les mouvements sociaux étudiés.

Les réponses des élèves démontrent une réflexion assez bien organisée sur la question des mouvements de défense des droits humains, bien que leurs exemples confondent souvent différents événements historiques et ignorent parfois le contexte spatio-temporel. Les élèves se concentrent sur des individus isolés pour expliquer le changement et estiment que c'est surtout le gouvernement qui garantit et protège les droits humains :

En fait, en Afrique et en Amérique, [les Noirs] ont été réduits à l'esclavage. Plus loin dans l'histoire, dans les années 1900, ils étaient complètement séparés des Blancs; différents restaurants, différentes salles de bains, différents quartiers, etc. [...] Cependant, certains [acteurs] se distinguent plus

que d'autres, comme Martin Luther King, qui a prononcé de nombreux discours aux États-Unis. Il s'est battu contre la ségrégation raciale sans violence. [...] Il y en a beaucoup d'autres comme Nelson Mandela, Gandhi, etc. – Copie d'élève 10

Des gens « ordinaires » comme Gandhi, qui souhaitaient libérer l'Inde de l'empire américain. Ou Martin Luther King, qui a défendu les Noirs en Afrique du Sud contre l'apartheid. Certains, qui défendaient leurs droits, ont été emprisonnés ou tués, mais ils n'ont jamais abandonné. – Copie d'élève 14

Dans l'extrait suivant, l'élève laisse entendre, bien que de manière confuse, que les Africains, de nos jours, ne savent pas qu'ils ont des droits et qu'ils devraient être informés par « le gouvernement », qui est également celui qui offre et protège ces droits :

Si le gouvernement informait les citoyens de leurs droits, les conflits seraient moins nombreux, je crois. [...] Comme en Afrique, qui va leur dire qu'ils ont des droits? Même s'ils le savaient, comment savez-vous qu'ils ne seront pas massacrés comme les Noirs [l'ont été]? – Copie d'élève 22

Il appert ainsi que les élèves ont parfois confondu les deux mouvements antiracistes qu'ils avaient étudiés. De plus, les élèves semblent considérer l'expérience aux États-Unis et en Afrique du Sud comme si elles étaient identiques, sans prendre en compte les différentes circonstances sociales ou historiques.

Cela pourrait être dû à l'approche de l'enseignante qui, comme cela est prescrit dans le programme et le document *Progression des apprentissages*, a demandé à ses élèves de comparer systématiquement les situations des personnes noires aux États-Unis et en Afrique du Sud, en insistant sur les similitudes.

Enfin, il semble que l'objectif de l'enseignante, qui était de sensibiliser les élèves à la question de l'importance des droits humains, ait été atteint en grande partie. En effet, l'échantillon de réponses des élèves montre que tous ont affirmé l'importance d'assurer l'accès aux droits humains et de les protéger partout dans le monde.

Enseignant 2

Cet enseignant travaille dans un environnement semi-urbain et possède 15 ans d'expérience en enseignement de l'histoire et de la géographie. Ses élèves suivent un programme de vocation (santé globale) et, pour cette raison, ils disposent de moins de temps pour ce chapitre (8 cours au lieu de 12). Son objectif principal, pour ce chapitre sur la reconnaissance des droits civils et des libertés, est de « couvrir le programme », c'est-à-dire passer au travers des thématiques et des contenus prescrits. Il considère

néanmoins que ce chapitre est particulièrement intéressant pour les élèves, car il est plus contemporain.

En raison d'un manque de temps et parce qu'il considère que «ce sujet est plus simple», il consacre moins d'une leçon de 75 minutes à l'apartheid. Pendant cette leçon, il a très peu parlé. Il a plutôt proposé aux élèves de répondre à une série de questions à l'aide du manuel scolaire (Hudon et Gervais, 2006). Les élèves devaient trouver des réponses aux questions suivantes: «Qu'est-ce que l'apartheid? Dans quel pays et dans quelles circonstances le régime d'apartheid a-t-il été institué? Qui a bénéficié de l'apartheid? Justifiez votre réponse. Quand l'apartheid a-t-il pris fin? Nommez trois personnes qui se sont battues pour mettre fin à l'apartheid et décrivez leurs rôles.»

Évaluation des élèves

Pour préparer l'examen final, les élèves ont reçu une feuille d'étude présentant des dates et des faits importants à connaître. Les questions suivantes y sont suggérées: «Qu'est-ce que l'apartheid? Quand était-il en vigueur? Comment ce système s'est-il terminé? Comment les droits des opposants ont-ils été reconnus?»

Lors de l'examen, les élèves ont eu à répondre à la question suivante: «Qu'est-ce que l'apartheid et comment s'est-il terminé?» Les réponses obtenues sont presque identiques à celle du manuel scolaire de référence:

L'apartheid est la séparation des races. Le système a commencé en 1948 en Afrique du Sud et a pris fin en 1996 avec une nouvelle constitution garantissant les droits de tous les citoyens, quelle que soit leur couleur de peau. F. de Klerk et N. Mandela ont mis fin à l'apartheid. – Copie d'élève 3

En général, les élèves semblaient avoir bien réussi. En ce sens, l'enseignant a atteint son objectif de couvrir et de faire apprendre les connaissances factuelles du programme.

Enseignant 3

Cet enseignant travaille en milieu urbain. Il a 13 ans d'expérience dans l'enseignement de l'histoire au secondaire. Il espère qu'avec ce chapitre, ses élèves comprendront l'idée que la lutte pour l'égalité subsiste aujourd'hui et qu'il existe différentes stratégies, pacifiques ou violentes, pour mener ces luttes. Il a consacré 3 cours de 75 minutes à l'apartheid.

L'introduction du cahier d'apprentissage qu'il a construit pour ses élèves met côte à côte les mouvements américain et sud-africain, comme on les retrouve dans les documents officiels. Son enseignement est magistro-centré et dialogué.

Il a présenté l'apartheid comme étant le résultat d'une loi promulguée par un gouvernement blanc en 1948 et mettant en œuvre la ségrégation et la discrimination à l'égard des « personnes non blanches ». Il souligne ensuite que la résistance à cette loi s'est rapidement organisée afin de mettre fin à l'oppression de l'État. Il considère la répression du soulèvement de Soweto, en 1976, comme un moment charnière de la lutte. Il affirme aux élèves :

Lorsque les Noirs ont manifesté à Soweto, en 1976, la police a commencé à tirer sur les manifestants. À cause de cet événement, le soulèvement a attiré l'attention de l'opinion publique mondiale, et la planète entière a pris conscience de ce qui se passait en Afrique du Sud.

Il s'est ensuite concentré sur le rôle de Nelson Mandela et du Congrès national africain en tant qu'acteurs derrière les manifestations pacifiques, puis armées. Il a mentionné que Mandela avait été arrêté et condamné à la réclusion à perpétuité. Il a souligné que Mandela avait le soutien d'organisations internationales qui critiquaient l'apartheid, boycottaient les produits d'Afrique du Sud et refusaient d'autoriser les athlètes sud-africains à participer aux Jeux olympiques. Il a présenté le rôle du gouvernement canadien en insistant sur les liens entre l'économie et la politique internationale de la manière suivante :

Au Canada, [le premier ministre] Mulroney sera un fervent partisan de l'abolition de l'apartheid et promulguera des lois afin que les entreprises canadiennes cessent de faire affaire avec des entreprises sud-africaines. Nous voulions faire pression sur eux. Si les entreprises sud-africaines ne gagnent pas d'argent, elles feront pression sur leur gouvernement pour qu'il modifie les lois afin de gagner de l'argent.

Il a poursuivi en affirmant que cette pression avait finalement contraint le gouvernement sud-africain à abolir l'apartheid en 1991, à libérer Mandela et à organiser les premières élections multiraciales en 1994.

Lors de son entretien, l'enseignant a souligné que Mandela utilisait des moyens pacifiques comme Luther King, mais qu'il a aussi soutenu plus tard la violence, comme Malcolm X. Il a déclaré qu'il est important de montrer les actes de violence commis par Mandela, car celui-ci est souvent présenté comme un champion de la non-violence. Il souhaitait également que ses élèves se demandent si la violence est nécessaire dans la lutte pour les droits. Il leur a demandé :

Le mouvement féministe, la décolonisation ont souvent été violents. La violence est-elle nécessaire pour réaliser les droits? Ce sont plus ou moins les types de questions que je veux leur poser.

Évaluation des élèves

Pour ce chapitre, l'enseignant a conçu une épreuve combinant des questions de connaissances factuelles et l'analyse de documents en vue de répondre à des questions courtes et à une question ouverte (qui ne porte pas sur l'Afrique du Sud). La première question de l'examen est une série de déclarations que les élèves doivent situer soit en Afrique du Sud, soit aux États-Unis. Deux des six déclarations concernent l'Afrique du Sud: «les premières élections multiraciales ont eu lieu en 1994 (réponse fournie dans le document); les lois divisaient la population en catégories: Blancs, Noirs, "Métis" et autres».

Dans l'autre question sur l'Afrique du Sud, les élèves doivent comparer les actions de Nelson Mandela à celles de Martin Luther King et de Malcolm X. Les documents du dossier présentent une courte biographie de chacun. Voici un exemple représentatif des réponses des élèves en ce qui concerne Malcolm X et N. Mandela:

Tous deux se sont battus pour leurs droits, ils ont commis des actes assez violents et ont affirmé que la non-violence n'était plus efficace. – Copie d'élève 15

Si cet enseignant souhaitait d'abord que ses élèves réfléchissent aux luttes encore à faire, il a peu abordé celles-ci en classe. Les réponses données par les élèves à ce sujet ne dépassent guère la comparaison des faits présentés dans les documents offerts dans l'examen.

DISCUSSION

D'emblée, les résultats de cette étude montrent que les pratiques enseignantes s'inspirent, en partie, des prescriptions du programme d'étude. En effet, les contenus enseignés sont organisés comme dans le document de la *Progression des apprentissages* (MELS, 2010), qui met en parallèle les luttes pour les droits civils des Noirs aux États-Unis et celles menées contre l'apartheid. Par ailleurs, le programme propose aussi une approche par compétences disciplinaires, qui semble avoir très peu influencé les pratiques enseignantes. Ce premier constat illustre l'importance prioritaire qu'accordent les enseignantes et les enseignants aux contenus historiques plutôt qu'au développement des compétences des élèves, ce qui est corroboré par d'autres études (Boutonnet, 2013; Demers, 2011; Moisan et Saussez, 2019).

Toutefois, le programme propose aux enseignantes et aux enseignants de n'aborder que l'un des thèmes suggérés, alors que l'enseignante et les deux enseignants ont choisi de les traiter tous. Cette décision a eu pour effet de réduire le temps imparti à chacune des thématiques, qui ont été survolées et insérées dans une sorte de matrice générant un récit canonique des luttes pour la liberté et les droits.

En conséquence, l'enseignante et les deux enseignants ont organisé leurs cours sur l'antiracisme en mettant en parallèle les similitudes et, dans une moindre mesure, les différences entre les luttes antiapartheid (1948-1994) et celles menées aux États-Unis dans les années 1960. Ce faisant, le contexte historique dans lequel s'insère l'apartheid a été escamoté, empêchant ainsi une réflexion sur la durée et l'ampleur de son incidence sur la société. Le fonctionnement de l'apartheid au quotidien et sa signification pour les différents acteurs sociaux sont éludés. L'expérience des victimes et leur agentivité ne sont pas présentées. Il n'y a aucune analyse de sources ou de témoignages ni en classe ni dans les outils didactiques. L'oppression du système est présentée comme étant une réponse à des manifestations, et non comme la violence constante exercée par l'État contre un segment de la population. Cela empêche de comprendre la discrimination structurelle et ses effets à long terme (Teeger, 2015).

Pour expliquer le changement social, l'enseignante et les deux enseignants ont focalisé leur enseignement sur deux acteurs : Nelson Mandela et Frederick de Klerk. Mandela est de loin l'acteur central, mais son rôle est souvent limité par le fait qu'il a résisté à l'apartheid, puis a négocié les termes de son démantèlement. Les circonstances dans lesquelles il a agi ne sont pas explicites. Le président de Klerk est présenté comme la personne qui a mis fin à l'apartheid sous la pression internationale. Plusieurs acteurs impliqués sont ainsi laissés dans l'ombre : femmes, travailleurs du mouvement de résistance, alliés Blancs, Métis et Indiens, avocats, communistes. Les acteurs qui se sont positionnés contre le changement ne sont pas nommés. L'opposant est le gouvernement nationaliste, incarné par la police et l'oppression. Ainsi, les personnes blanches ne sont pas apparues comme des actrices, et les privilèges qu'elles tirent du système ne sont pas non plus pris en compte.

Les cours observés se sont concentrés sur la façon dont la population noire a lutté contre le système d'oppression, par les manifestations, les grèves, le boycottage, la publication de brochures et de livres, les émeutes et la guérilla. Ces actions sont toutefois présentées sans le contexte de leur organisation, ce qui ne permettrait pas de comprendre la complexité du changement social (Bajoit, 2003).

Les prescriptions du programme d'études induisent une présentation simpliste du phénomène. On parle de racisme sans parler de racialisation, ce qui empêche de saisir que les rôles et les comportements attribués aux personnes noires et blanches sont le résultat d'une construction sociale, qui peut elle-même être un objet d'étude, d'autant plus que le racisme systémique est un enjeu très actuel dans la société québécoise et canadienne. Les enseignants auraient pu amener les élèves à comprendre

ce que signifie cette expression pour les gens qui en sont victimes et pour ceux qui en bénéficient.

Ces résultats sont néanmoins semblables à ceux obtenus auprès d'enseignantes et d'enseignants d'histoire en Afrique du Sud (Teeger, 2015) et aux États-Unis (Swalwell, Pellegrino et View, 2015; Washington et Humphries, 2011), où ces derniers évitent de s'arrêter sur le problème du racisme. Dans ces sociétés, cependant, le personnel enseignant est confronté à des élèves appartenant aux groupes dont il est question dans le cadre du cours. Ce n'est pas le cas au Québec, où les élèves ne sont pas directement touchés. Est-il possible que les enseignantes et les enseignants ressentent néanmoins le besoin d'être les pacificateurs des relations intergroupes? Il est vrai que le Québec n'est pas exempt de racisme, loin de là, mais cette hypothèse appelle à des recherches plus poussées, notamment sur les savoirs et les représentations sociales du personnel enseignant à l'égard du racisme.

Bien que la question des droits humains occupe une place centrale dans le chapitre à l'étude, la nature de l'éducation aux droits de l'homme proposée par le programme et ses documents afférents mène le personnel enseignant à privilégier les savoirs factuels sur les droits ainsi que la dimension de la sensibilisation à l'importance de ceux-ci pour l'humanité. De plus, l'enseignement des droits humains est centré sur l'apprentissage du contenu conceptuel (oppression, discrimination, répression). Pour ce faire, les enseignantes et les enseignants parlent des droits humains et présentent des exemples historiques de violations et de luttes en consacrant très peu de temps au contexte historique, aux enjeux systémiques plus larges et à la complexité de l'organisation de la résistance et des revendications.

Les dimensions de la responsabilité et de la transformation de la société actuelle qui sont associées à l'éducation aux droits humains sont à peine effleurées, à la fois dans les documents officiels et les pratiques d'enseignement observées. Ainsi, bien que deux compétences disciplinaires sur trois invitent les enseignantes et les enseignants à faire des liens entre le passé et le présent, ceux-ci sont absents des leçons observées.

CONCLUSION

Cette étude a montré l'importance que prennent les contenus historiques prescrits par les documents officiels dans l'organisation de l'enseignement de l'histoire au secondaire. Les contenus semblent en effet avoir priorité sur l'approche pédagogique par compétences qui y est préconisée. Ainsi, plutôt que de promouvoir des compétences critiques propres à une éducation aux droits humains et à la citoyenneté, l'enseignement observé reste descriptif et schématique. L'enseignante et les deux enseignants de cette enquête ont néanmoins atteint leur objectif, qui était de sensibiliser leurs élèves à l'importance des droits humains.

L'approche conceptuelle préconisée par le programme d'études autour de la ségrégation, de l'oppression et de la discrimination est peut-être pertinente, mais elle n'a pas été mobilisée comme grille d'analyse pour comprendre l'apartheid et les résistances qu'il a générées. Les concepts de colonisation, d'impérialisme ou de domination n'ont pas été mobilisés, alors qu'ils ont théoriquement été développés dans les chapitres précédents du programme d'histoire, dont celui sur la colonisation de l'Afrique lors de la période de l'industrialisation. Puisque les élèves ont vu l'effet de la colonisation, l'enseignante et les deux enseignants auraient pu tabler sur cela pour montrer comment les luttes pour la décolonisation ont également marqué les mouvements de revendications en Afrique du Sud (Mandela, 2010).

Le fait de ne pas aborder le phénomène de racialisation et des injustices qu'il entraîne priverait les élèves d'un outil de compréhension du passé et du présent (Teeger, 2015). Cette situation s'explique-t-elle par le malaise des enseignantes et des enseignants québécois d'histoire à aborder le problème du racisme systémique passé et présent au Canada ou s'explique-t-elle simplement par le fait que le programme n'y convie pas? Certes, ces objectifs prennent du temps et requièrent une maîtrise des faits historiques et des dynamiques animant le fonctionnement social et politique. Chose certaine, la représentation de l'enseignement de l'histoire comme étant le lieu de la transmission d'une culture historique centrée sur l'acquisition de faits semble encore prédominante. Ces résultats interpellent la nature des programmes d'histoire et peut-être aussi la formation des maîtres, qui semblent favoriser assez peu un enseignement de l'histoire qui aurait une portée citoyenne, critique et transformative.

Références bibliographiques

- ABRIC, J.-C. (1994). L'organisation interne des représentations sociales : système central et système périphérique. Dans C. Guimelli (dir.), *Structures et transformations des représentations sociales* (p. 73-84). Neuchâtel, France : Delachaux et Niestlé.
- BAJOIT, G. (2003). *Le changement social. Approche sociologique des sociétés occidentales contemporaines*. Paris, France : Armand Colin.
- BARDIN, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- BARTON, K. C. (s. d.) *Human rights*. Document inédit.

- BARTON, K. C. (2015). Young adolescents' positioning of human rights: Findings from Colombia, Northern Ireland, Republic of Ireland and the United States. *Research in Comparative and International Education*, 10(1), 48-70.
- BLOCH, M. (1949). *Apologie pour l'histoire ou le métier d'historien*. Paris, France: Armand Colin.
- BOIX-MANSILLA, V. (2000). Historical understanding: Beyond the past and into the present. Dans P. N. Stearns, P. Seixas et S. Wineburg (dir.), *Knowing, teaching & learning history. National and international perspectives* (p. 390-417). New York, NY: New York University Press.
- BORER, T. A. (2003). A taxonomy of victims and perpetrators: Human rights and reconciliation in South Africa. *Human Rights Quarterly*, 25(4), 1088-1116.
- BOUTONNET, V. (2013). *Les ressources didactiques: typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative d'enseignants d'histoire au secondaire* (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Repéré à https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/10105/Boutonnet_Vincent_These_2013.pdf?sequence=6&isAllowed=y
- BOUVIER, F. (2007). Quand l'histoire nationale devient problématique au nom de l'éducation à la citoyenneté: phénomène à inverser. *Bulletin d'histoire politique*, 15(2), 89-106.
- DAGENAIS, M. et LAVILLE, C. (2007). Le naufrage du projet de programme d'histoire « nationale ». Retour sur une occasion manquée accompagné de considérations sur l'éducation historique. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 60(4), 517-550.
- 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 inédite, Université du Québec à Montréal). Repéré à <https://archipel.uqam.ca/5079/1/D2349.pdf>
- DEMERS, S. et ÉTHIER, M.-A. (2013). Rapprochement entre curriculum, savoirs savants et pratiques enseignantes en enseignement de l'histoire: l'influence de l'épistémologie pratique, *Éducation et didactique*, 7-2. Repéré à <http://educationdidactique.revues.org/1743>
- DEN HEYER, K. (2018). Historical agency: Stories of choice, action, and social change. Dans S. A. Metzger et L. McArthur Harris (dir.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (p. 227-252). Medford, MA: Wiley Blackwell.

- ECKMANN, M. (2010). Exploring the relevance of Holocaust education for human rights education. *Prospects*, 40(1), 7-16.
- ENDACOTT, J. et BROOKS, S. (2013). An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), 41-58.
- ÉTHIER, M.-A., CARDIN, J.-F. et Lefrançois, D. (2013). Cris et chuchotements : la citoyenneté au cœur de l'enseignement de l'histoire au Québec. *Revue d'histoire de l'éducation*, 25(2), 87-107.
- ÉTHIER, M.-A., LEFRANÇOIS, D. et DEMERS, S. (2013). An analysis of historical agency in Québec history textbooks. *Education, Citizenship and Social Justice*, 8(2), 119-133.
- GARNIER, C. (2015). Construction d'une théorie : les représentations sociales. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 12(27), 4-53.
- HUDON, F. et GERVAIS, M. (2006). *Réalités. Histoire et éducation à la citoyenneté* (manuel de l'élève, 2B). Montréal, Québec : ERPI.
- LAUTIER, N. (2006). L'histoire en situation didactique : une pluralité des registres de savoir. Dans V. Haas (dir.), *Les savoirs du quotidien : transmission, appropriations, représentations* (p. 75-88). Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- MANDELA, N. (2010). *Long walk to freedom. The autobiography of Nelson Mandela*. New York, NY : Back Bay Books.
- MIHR, A. (2015). Why Holocaust education is not always human rights education. *Journal of Human Rights*, 14(4), 525-544.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS). (2004). *Histoire et éducation à la citoyenneté. Premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS). (2010). *Progression des apprentissages au secondaire. Histoire et éducation à la citoyenneté. 1^{er} cycle*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_histoire-education-citoyennete-premier-cycle_2011.pdf
- MOISAN, S. et SAUSSEZ, F. (2019). Pressions et expressions de normes dans les pratiques d'enseignement de l'histoire au secondaire. *Recherches en éducation*, 35, 92-109.
- ORGANISATION DES NATIONS UNIES (2011). *Déclaration des Nations Unies sur l'éducation et la formation aux droits de l'homme*. Repéré à https://www.humanrights.ch/cms/upload/pdf/120110_texteFR_declarationUN_formationDH.pdf

- OSLER, A. et STARKEY, H. (2010). *Teachers and human rights education*. Oakhill, Royaume-Uni: Trentham Books.
- ROCHER, G. (1992). *Introduction à la sociologie générale*. Montréal, Québec: Hurtubise.
- SEIXAS, P. et MORTON, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto, Ontario: Nelson College Indigenious.
- SWALWELL, K., PELLEGRINO, A. M. et VIEW, J. L. (2015). Teachers' curricular choices when teaching histories of oppressed people: Capturing the U.S. civil rights movement. *The Journal of Social Studies Research*, 39(2), 79-94.
- TEEGER, C. (2015). "Both sides of the story": History education in post-apartheid South Africa. *American Sociological Review*, 80(6), 1175-1200.
- TIBBITTS, F. (2002). Understanding what we do: Emerging models for human rights education. *International Review of Education*, 48(3), 159-171.
- TIBBITTS, F. (2005). Transformative learning and human rights education: Taking a closer look. *Intercultural Education*, 16(2), 107-113.
- VAN DER LEEUW-ROORD, J. (2014). Including a human rights focus into history teaching – The perspective of EUROCLIO. Dans C. Lenz, S. Brattland et L. Kvande (dir.), *Crossing borders: Combining human rights education and history education* (p. 67-78). Zurich, Suisse: Lit Verlag.
- VESTERDAL, K. (2014). Human rights education through the lens of violation: Developing critical, active citizenship or constructing national identity? Dans C. Lenz, S. Brattland et L. Kvande (dir.), *Crossing borders: Combining human rights education and history education* (p. 151-174). Zurich, Suisse: Lit Verlag.
- WANSINK, B., AKKERMAN, S., ZUIKER, I. et WUBBELS, T. (2018). Where does teaching multiperspectivity in history education begin and end? An analysis of the uses of temporality. *Theory and Research in Social Education*, 46(4), 495-527.
- WASHINGTON, E. et HUMPHRIES, E. (2011). A social studies teacher's sense making of controversial issues discussions of race in a predominantly white, rural high school classroom. *Theory and Research in Social Education*, 39(1), 92-114.
- WASSERMANN, J. (2017). The state and the volving of teaching about apartheid in school history in South Africa, Circa 1994–2016. Dans T. Epstein et C. Peck (dir.), *Teaching and learning difficult histories in international contexts: A critical sociocultural approach* (p. 59-71). Abingdon, Royaume-Uni: Taylor & Francis Group.

WOGENSTEIN, S. (2015). Holocaust education and human rights education reconsidered: A response to Anja Mihr. *Journal of Human Rights*, 14(4), 545-553.

ZEMBYLAS, M. (2015). 'Pedagogy of discomfort' and its ethical implications: The tensions of ethical violence in social justice education. *Ethics and Education*, 10(2), 163-174.

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

Margarida ROMÉRO

Université Côte d'Azur, Nice, France

Anne CHIARDOLA

Aix Marseille Université, Marseille, France

VOLUME XLVII: 2 – AUTOMNE 2019

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

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton

Comité de rédaction

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

Révision linguistique

Philippe-Aubert Côté, rév. a.
Révisart

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Diffusion Érudit

www.erudit.org

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

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

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

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

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

Éduquer aux sciences humaines et sociales

Coordination du numéro:

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

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

Liminaire

1 Éduquer aux sciences humaines et sociales

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

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

Bernadette MÉRENNE-SCHOUMAKER, Université de Liège, Belgique

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sabrina MOISAN, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

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

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

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

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

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

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

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

Margarida ROMÉRO

Université Côte d'Azur, Nice, France

Anne CHIARDOLA

Aix Marseille Université, Marseille, France

RÉSUMÉ

Notre rapport à l'espace et au territoire est une relation qui se construit à partir d'un ensemble d'expériences de vie. Pour les enfants d'aujourd'hui, le rapport au territoire est fortement encadré par leurs parents ainsi que par leurs activités scolaires et extrascolaires. Dans cet article, nous analysons le type d'activités scolaires qui peuvent permettre de développer une approche critique et créative des enfants dans leur rapport à l'espace et au territoire. Parmi les activités d'engagement créatif et participatif à l'espace et au territoire, le projet #SmartCityMaker mobilise les élèves dans la construction d'une maquette de ville. Dans cette étude, nous centrons notre analyse du rapport à l'espace, mais aussi le processus techno-créatif, à partir de l'expérience des élèves des écoles élémentaires Minelle et Curie à Mandelieu (France). Ces élèves ont participé à la création de leur ville du futur avec une volonté de développement durable et technologique. En premier lieu, nous présentons le projet de recherche-crédation avec les élèves ainsi que la démarche de recherche-crédation et, en deuxième lieu, nous analysons la démarche de cocrédativité des élèves au cours de ce

projet à partir des questionnaires de cocréativité. Nous discutons des résultats et des enjeux pédagogiques de cette recherche-crédation.

ABSTRACT

Developing a critical and techno-creative relationship to the living environment by creating city models in the classroom

Margarida ROMERO, Côte d'Azur University, Nice,
France Anne CHIARDOLA, Aix Marseille University, Marseille, France

Our relationship to our space and living environment is built on a set of life experiences. For today's children, the relationship to the living environment is strongly supervised by their parents, along with school activities and extracurricular activities. In this article, we analyze the type of school activities that can develop children's critical and creative approach in their relationship to space and territory. Among the activities for creative and participative engagement in space and territory, the #SmartCityMaker project mobilizes students in building the model of a city. In this study, we focus our analysis of the relationship to space, but also of the techno-creative process, on the experience of the students at Minelle and Curie elementary schools in Mandelieu (France). These students participated in the creation of their city of the future with a desire for sustainable and technological development. First, we present the research-creation project with the students along with the research-creation approach, and secondly, we analyze the students' co-creativity approach during this project using co-creativity questionnaires. We discuss the results and pedagogical issues of this research-creation..

RESUMEN

Desarrollar una relación crítica y tecno-creativa al territorio mediante la creación de maquetas de la ciudad en la escuela

Margarida ROMÉRO, Universidad Côte d'Azur, Niza, Francia
Anne CHIARDOLA, Universidad Aix Marseille, Marsella, Francia

Nuestra relación con el espacio y el territorio es una relación que se construye a partir de un conjunto de experiencias de vida. Para los niños contemporáneos, la relación al territorio está fundamentalmente encuadrada por sus padres y por sus actividades escolares y extraescolares. En este artículo analizamos el tipo de actividades escolares que pueden facilitar el desarrollo de un acercamiento crítico y creativo de los niños en su relación con el espacio y el territorio. Entre las actividades de colaboración creativa y participativa con el espacio y al territorio, el proyecto #SmartCityMaker

involucra a los alumnos en la construcción de una maqueta de la ciudad. En este estudio, centramos nuestro análisis de la relación al espacio, pero asimismo en el proceso tecno- creativo, a partir de la experiencia de los alumnos de las escuelas primarias Minelle y Curie de Mandelieu (Francia). Dichos alumnos participaron en la creación de su ciudad del futuro con el propósito de un desarrollo durable y tecnológico. En primer lugar, presentamos el proyecto de la investigación-creación con los alumnos así como el procedimiento de la investigación-creación y, en segundo lugar, analizamos el procedimiento de co-creatividad de los alumnos a lo largo del proyecto a partir de cuestionarios de co-creatividad. Finalmente discutimos los resultados y las desafíos pedagógicos de esta investigación-creación.

INTRODUCTION

Dès leurs premières expériences intra-utérines, les enfants sont portés dans l'espace par leurs parents, puis par un nombre limité de personnes du contexte familial, amical et des milieux de garde. L'introduction à l'espace de l'enfant se fait par l'orientation de ses adultes de référence. La manière dont les bébés sont traités et portés dans l'espace influence tant l'attachement que leurs capacités visuospatiales (Dawes *et al.*, 2015). La médiation parentale de la découverte de l'espace s'étend par la suite à la médiation réalisée dans les milieux familiaux, scolaires et extrascolaires qui composent les espaces de l'enfant. Cependant, le périmètre de ces espaces s'est réduit de manière radicale au cours des dernières décennies (Watts, 2011). Dans un souci de sécurité, les adultes exercent un plus grand contrôle des déplacements des enfants et limitent leur capacité d'explorer et d'agir sur ces espaces. En contexte urbain, le rapport à l'espace est fortement régulé, ce qui limite la capacité d'action des citoyens sur leur territoire. La perte de capacité d'agir dans l'espace en contexte urbain nous conduit à un rapport passif à notre territoire, où les limites de l'espace citoyen se manifestent par une réduction de la liberté d'action du citoyen (Sheller, 2016).

Dans ce contexte, nous cherchons à développer un rapport actif des élèves à leur territoire. Ce rapport doit leur permettre de développer une citoyenneté cocreative qui tient compte de l'environnement et de la société (Barthes et Lange, 2018). Dans cet objectif, nous avons mis en place une démarche de recherche-crédation (Gosselin et Le Coguic, 2006) pour permettre aux élèves d'élaborer un rapport créatif à leur territoire par la création d'une maquette de leur ville. La démarche de cocréation s'inscrit dans une approche de recherche participative (van Waart, Mulder et de Bont, 2016; Whyte, 1991) qui vise à développer tant les attitudes que les compétences des participantes et des participants. Le projet #SmartCityMaker amène les élèves à repenser la ville de demain en leur offrant la possibilité de réfléchir et d'explicitier des enjeux essentiels dans le domaine de l'éducation au développement durable en y intégrant

des objectifs en lien avec le patrimoine, l'architecture et l'urbanisme du programme scolaire (Dussaux, 2010). L'éducation au développement durable est «une éducation à une citoyenneté active, et donc une éducation au choix» (Lange, 2008, p. 123) concernant des enjeux de société qui touchent différentes disciplines. Notre étude a pour objectif, en premier lieu, d'analyser la démarche de recherche-création dans le cadre de ce projet et, en deuxième lieu, d'analyser la démarche de cocréativité des élèves au cours de ce projet.

DÉVELOPPEMENT D'UNE ÉCOCITOYENNETÉ CRÉATIVE

La société de consommation de la plupart des pays occidentaux propose de nombreux services et technologies qui situent le citoyen dans une position de consommateur de produits et de services. Dans cette position, le citoyen dispose d'une faible capacité d'agir en dehors de son travail ou de ses domaines d'activité établis (Mohajer va Pesaran, 2018). Prenons l'exemple d'un infirmier vivant en milieu urbain. En contexte professionnel, cet infirmier est agent des tâches qui lui sont attribuées dans son travail et dans le respect des protocoles définis. Par ailleurs, notre relation à l'espace est délimitée par des contraintes urbanistiques. Ainsi, notre rapport à l'espace, notamment en milieu urbain, est préétabli par des règles prédéfinies, et nous n'avons pas le pouvoir d'agir sur notre espace ni sur nos technologies, souvent verrouillées ou même programmées pour l'obsolescence dès leur conception. Dans ce contexte, le numérique est parfois conçu de manière encapsulée, ne permettant pas d'accéder aux fichiers sources et engageant l'utilisateur dans une démarche de consommateur numérique dans laquelle il ne dispose d'aucune possibilité de modification, ou seulement de certains paramètres. Le confort des applications nous amène à des usages qui ne permettent pas de s'approprier les outils technologiques que nous utilisons (Romero, Laferrière et Power, 2016). Par ailleurs, les données personnelles que nous laissons comme traces dans ces applications sont également transférées à des compagnies qui peuvent en faire usage sans que nous disposions de moyens de contrôle. Dans cette ère de l'information, nous sommes face à une surconsommation d'information, accompagnée d'une perte de pouvoir d'agir sur notre espace, sur les objets de notre quotidien et sur nos activités. Cette perte de capacité d'agir n'est pourtant pas une fatalité, mais une posture de confort qui peut être contrée par les différentes communautés et technologies qui permettent de s'engager dans une citoyenneté active, participative et cocréative (Romero, Lille et Patiño, 2017; van Waart *et al.*, 2016).

L'APPROCHE ÉDUCATIVE DE FABRICATION NUMÉRIQUE POUR LA COCRÉATION PARTICIPATIVE DE SOLUTIONS

La démarche de citoyenneté engagée dans la cocréation de solutions fait partie des valeurs animant la communauté éducative qui travaille sur les approches de fabrication numérique, ou «*maker*» (Barma, Romero et Deslandes, 2017; Fleming, 2015).

Dans les démarches de fabrication « *maker* » (Dougherty, 2012; Peppler, Halverson et Kafai, 2016), les élèves apprennent en s'engageant dans la résolution d'un problème par la création d'un prototype fait à partir de différentes techniques analogiques et numériques. D'un point de vue épistémologique, il s'agit d'enrichir les démarches constructivistes pour arriver à développer à l'école des activités de type constructionniste visant l'apprentissage par la construction à partir de matériaux physiques comme des blocs de construction ou des composantes électroniques ou robotiques (Kafai et Resnick, 1996; Papert et Harel, 1991; Sheridan *et al.*, 2014).

L'approche « *maker* » correspond à une culture visant l'appropriation technologique, la réutilisation et l'émancipation citoyenne par la cocréation de solutions (Katterfeldt, 2014; Mauroner, 2017). Bien que l'approche « *maker* » se soit fortement développée au cours des dernières années dans le contexte nord-américain, elle reste peu explorée dans la plupart des contextes éducatifs. La mise à disposition d'un espace de création de type fabrique ou laboratoire créatif (« *makerspace* ») est un facteur facilitant pour développer la démarche « *maker* » en éducation.

MÉTHODOLOGIE

Nous développons une approche de recherche-action (Gosselin et Le Coguiec, 2006) qui se caractérise par le fait de dépasser l'observation de phénomènes en visant plutôt des créations d'artefacts ou des transformations des manières de faire. Ainsi, au cours de la recherche-création, il y a une transformation de la réalité afin d'étudier cette transformation. La recherche-création développe de nouvelles connaissances à partir de la réflexion et de l'analyse des transformations. Cette étude a engagé deux enseignants (une femme et un homme) et deux classes de niveau CE2 (25 élèves) et CM1-CM2 (28 élèves) dans la démarche de recherche-création d'une maquette de ville pour appréhender et cocréer l'espace. L'inspectrice de l'Éducation nationale a inscrit la circonscription dans une démarche de partenariat avec le Laboratoire d'innovation et numérique pour l'éducation et avec l'Atelier Canopé 06, et elle a ciblé, avec les conseillers de la circonscription, du personnel enseignant dont les gestes professionnels pouvaient permettre la concrétisation de ce projet. C'est le choix de cette enseignante et de cet enseignant, tous deux sensibilisés à l'éducation au développement durable et ayant une posture accompagnatrice, qui a orienté l'engagement des classes dans les deux écoles en milieu favorisé. Cette enseignante et cet enseignant devaient être très engagés, bienveillants, tolérants à l'ambiguïté et capables d'une posture réflexive. Le projet leur a été explicité par l'ensemble des partenaires, et ils ont accepté de s'engager dans cette démarche qui correspondait à un défi pour eux, tout en y voyant un enjeu majeur à développer dans leur pratique de classe, notamment pour la création d'un bon climat de classe ainsi que la coopération des élèves entre eux.

Les rencontres ont permis de réaliser des entretiens avec les membres du personnel enseignant pour expliquer le projet, les sensibiliser à la démarche créative, les conseiller et les accompagner. Puis, il y a eu des entretiens avec les élèves des groupes-classes ainsi qu'en petits groupes pour faire émerger des échanges plus productifs tout au long de l'année.

Dans ce contexte de création, nous avons adopté des approches de fabrication numérique que nous décrivons dans la prochaine section. Les observations ont été réalisées par l'enseignante et l'enseignant qui ont été accompagnés par une équipe de circonscription au cours d'une période de huit mois (cinq visites d'observation) et par trois chercheuses et chercheurs au cours d'une journée de présentation et de partage à la fin du projet. C'est au cours de cette dernière journée que le questionnaire de cocréativité a été proposé à un échantillon d'élèves. La participation a été volontaire de la part des membres du personnel enseignant, et ni les parents des élèves ni les élèves eux-mêmes n'ont demandé un retrait de l'activité de création de maquettes. Certains parents se sont même impliqués dans le processus de réalisation. À la fin du projet, les élèves, les membres du personnel enseignant et certains parents ont partagé leurs créations de maquettes au cours des Rencontres de l'Orme, à Marseille, un colloque portant sur le numérique éducatif.

Recherche-création d'une maquette de ville

Sous une approche d'apprentissage par la fabrication physico-numérique, ou éducation « *maker* » (Fleming, 2015), le projet de création de maquettes #SmartCityMaker a mobilisé des élèves de différents niveaux scolaires dans différents pays. La création de maquettes dans le cadre du projet #SmartCityMaker a été instaurée lors d'un cours de formation initiale des enseignants du primaire à l'Université Laval (Romero, Lille, Girard, Cohen et Spence, 2017) et s'est poursuivie dans différentes écoles au Québec, en France, au Mexique et en Russie. Le projet #SmartCityMaker répond à un ensemble de principes simples qui peuvent s'adapter de manières très diverses selon le niveau scolaire et le type d'intégration disciplinaire développée en classe par les enseignantes et les enseignants impliqués dans le projet. Parmi les disciplines habituellement mobilisées dans le projet figurent les mathématiques (rapport à l'espace, géométrie), l'histoire et la géographie (en lien avec la ville du passé, du présent ou du futur), et les langues vivantes comme l'anglais, langue étrangère. Au primaire, plusieurs projets ont mobilisé les élèves dans la création d'une maquette. Au Nouveau-Brunswick, les élèves du Centre d'apprentissage du Haut-Madawaska, situé à Clair, ont construit « le village des solides » pour y travailler les volumes géométriques et ensuite y programmer des Bee-Botmd. Au secondaire, le Collège Beaubois, à Montréal, a mobilisé les élèves dans une démarche de modélisation de villes européennes (Londres et Paris). Par la suite, les élèves et leur enseignante ou leur enseignant d'univers social ont étudié ces villes tant du point de vue du patrimoine que de celui des sciences et des technologies (Girard, 2018). La combinaison des défis

internationaux de robotique pédagogique R2T2 (Mondada, Bonnet, Davrajh, Johal et Stopforth, 2016) a donné lieu à la création d'une maquette de ville sur laquelle se produit une alerte au tsunami à la suite d'un tremblement de terre. Cette maquette a permis aux élèves de s'engager dans un défi de programmation robotique à l'international. Dans cet ensemble de projets de création de maquettes de villes, les élèves et le personnel enseignant ont pu agir sur la modélisation des mouvements dans l'espace par l'intermédiaire d'automates comme les Bee-Bot^{MD} et des robots pédagogiques de sol comme les Thymio^{MD} et les LEGO^{MD} Mindstorms. Ces automates et ces robots sont programmés, principalement, dans des buts de déplacement dans l'espace.

L'expérience de création de villes du futur dans les écoles Minelle et Curie

Dans une démarche de pédagogie créative, le projet #SmartCityMaker vise à placer les élèves et leurs enseignantes et enseignants dans une posture critique et créative en lien avec leur espace d'apprentissage (l'école), mais aussi en lien avec leur territoire. Dans cette démarche, une place importante a été consacrée à la créativité des élèves et du personnel enseignant par l'intermédiaire d'une démarche de conception (*design*) et de cocréation (Kafai et Resnick, 1996; Voogt *et al.*, 2015).

Méthode de recherche

Le projet #SmartCityMaker a été conduit dans la classe de CE2 (25 élèves âgés de 8 et 9 ans) à l'école Curie et dans la classe de CM1-CM2 (28 élèves de 10 et 11 ans) à l'école Minelle. Les classes ont été identifiées grâce à la collaboration entre l'inspectrice de la circonscription du Cannel et les enseignantes et enseignants sur la base d'une participation volontaire. L'inspectrice connaît les différentes écoles et elle a sélectionné celles représentatives du contexte de la circonscription. Les entrées pédagogiques choisies par le personnel enseignant sont sensiblement différentes. Pour une classe, l'enseignant est parti de l'entrée historique de la ville, à l'époque de l'Antiquité, pour comprendre les concepts originels, tandis que l'autre classe s'est centrée sur une approche plus fonctionnelle afin de faire comprendre aux élèves le côté opérationnel et les besoins, ainsi que le « sens écologique » et futuriste d'une ville.

Le projet est organisé en six étapes. La première étape est la sensibilisation des élèves en groupe-classe autour des différents concepts sur la ville de demain. Au cours de cette première étape, les élèves ont pu acquérir un vocabulaire commun pour décrire l'espace et le territoire, et construire leurs premières connaissances dans ces domaines. Comme le souligne Woelk (2015), le fait de dénommer l'espace est une des premières étapes pour l'appropriation de celui-ci. Selon cette auteure, le langage que nous utilisons pour nous repérer dans l'espace est d'une importance capitale pour développer un rapport à l'espace et au territoire pleinement citoyen. L'activité « Qu'est-ce une ville? » amène les élèves à identifier différents lieux de la ville en lien

avec les fonctions culturelles, administratives, de santé ou encore d'éducation. Les programmes scolaires de géographie élaborés par le ministère de l'Éducation nationale proposent, pour les élèves de cycle 3, de découvrir un écoquartier pour aller vers les villes du futur.

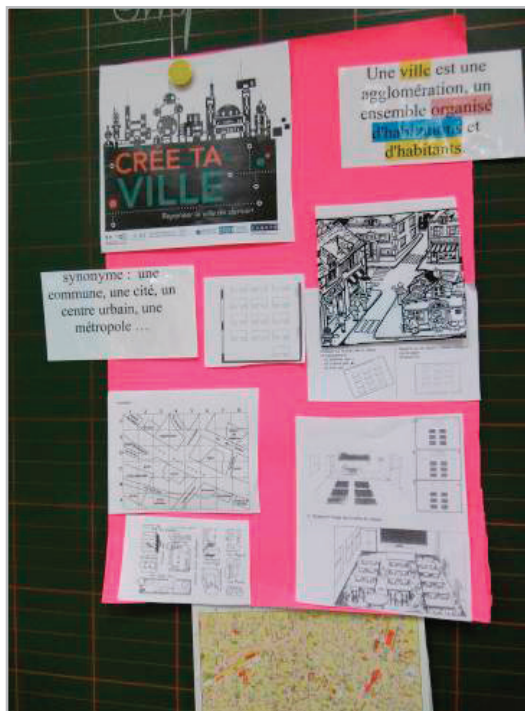
Figure 1. **Activité d'identification des lieux de la ville selon des fonctions citoyennes**



Par l'entremise de cette première activité (voir la figure 1) se crée un lien entre les expériences de l'espace et du territoire de chacun des élèves et la structuration conceptuelle de la ville en lien avec les objectifs du programme. La prise de conscience de leur environnement proche, de leur territoire, et l'aptitude à l'observer puis à le décrire permettent aux élèves de construire plus solidement des savoirs par la relation avec l'expérience qu'ils en font lors de ce projet.

Au cours de cette première étape est également traitée la carte géographique comme outil pour comprendre l'espace (Benimmas, 2015). Les membres du personnel enseignant ont apporté en classe différentes cartes de la ville de Mandelieu. Ils ont aussi organisé des sorties d'observation de leur ville pour en décrire les sites importants, les lieux patrimoniaux et l'urbanisme.

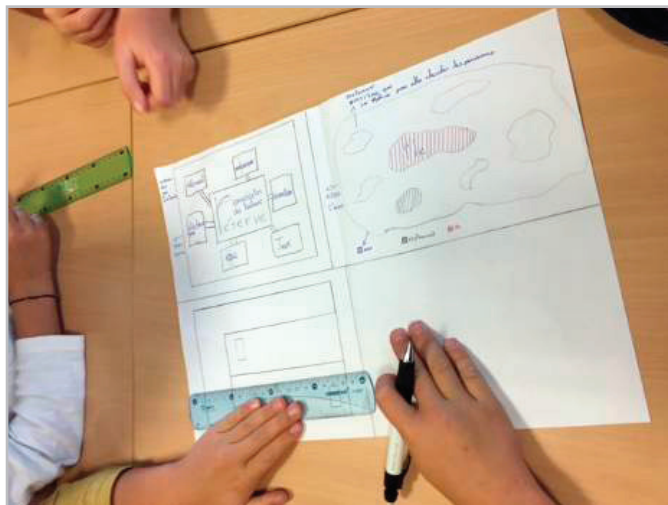
Figure 2. **Affichage de l'espace pour la réalisation de la maquette et des cartes géographiques**



Les élèves ont dû réfléchir à la manière dont l'espace de la ville, représenté par les cartes géographiques, allait être transposé dans la salle de classe dans laquelle ils devaient construire leur propre maquette d'une ville du futur en effectuant notamment un travail de mise à l'échelle, de symbolisation et d'organisation structurelle.

La deuxième étape est organisée en équipes de travail autour d'une recherche d'information et de la création d'une représentation de la maquette de la ville du futur. Dans cette phase, l'enseignante et l'enseignant ont incité les élèves à proposer plusieurs idées en lien avec l'actualité et le développement durable. La recherche en équipe avait pour objectif de permettre aux élèves le développement de leur capacité d'argumentation et leur pensée critique. L'enseignante et l'enseignant ont modéré les débats dans le respect d'autrui afin de mobiliser des valeurs d'entraide et d'empathie nécessaires à la création d'un climat propice à la créativité en équipe (Ekvall, 1996; Peter-Szarka, 2012).

Figure 3. **Réalisation d'une représentation de la maquette d'une ville sur papier**



Au cours de la deuxième phase, la création en équipe d'un croquis de la maquette de la ville (voir la figure 3) vise à engager les élèves dans une modélisation de leurs idées. Les concepts d'échelle et de perspective spatiales sont travaillés par l'entremise de cette représentation commune de l'espace imaginé en équipe.

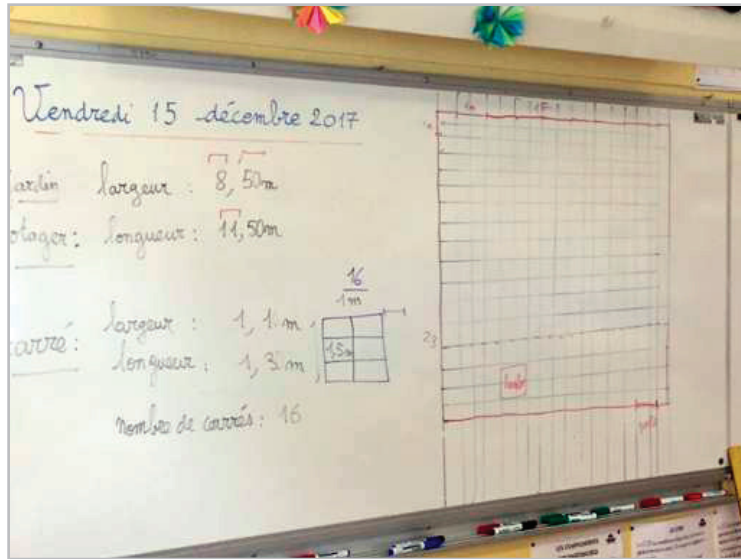
La troisième phase consiste à fabriquer des maquettes au sein des équipes de travail. Cette phase a mobilisé pleinement les élèves dans une démarche de cocréation avec une grande marge créative (potentiel à trouver des solutions différentes) tant sur le processus de créativité que sur le type de résultat produit pendant la fabrication des maquettes. La conception des maquettes a fait appel à des connaissances et à des compétences disciplinaires – dont la mesure, le langage écrit, la communication orale (voir la figure 4), la géographie du territoire et les techniques d'arts plastiques – ainsi qu'à des compétences transversales, notamment en matière de créativité, de collaboration, de méthodologie et de résolution de problèmes.

Figure 4. **Cocréation du bâtiment de la ville de demain accompagnée d'une explication**



La quatrième phase est axée sur la réflexion de la pratique de chacune des équipes. Cette étape vise à coordonner la mise en commun des réalisations afin d'obtenir une maquette de ville cohérente dans le groupe-classe à partir des productions des différentes équipes. D'une part, il faut organiser la distribution dans l'espace de la ville pour chaque production d'équipe et, d'autre part, il faut harmoniser et lier les réseaux routiers, à savoir les grands axes qui permettront le déplacement des robots dans la ville.

Figure 5. **Organisation de l'espace de la ville en secteurs**



L'organisation de l'espace de la ville du groupe-classe en secteurs (voir la figure 5) pour chacune des équipes est une étape préalable à la mise en commun des maquettes produites par chaque équipe.

Figure 6. **Assemblage des maquettes de chaque équipe dans la maquette globale de la ville**



Sur la figure 6, les secteurs sont représentés par les planches carrées sur lesquelles sont posées les productions de chaque équipe. À la suite de l'assemblage de la maquette du groupe-classe, l'enseignante ou l'enseignant engage les élèves dans une démarche de retour réflexif. Cette phase réflexive permet de prendre le temps de faire un retour sur le déroulement de la collaboration en équipe, de la coordination technique sur le plan des réalisations et de l'assemblage de chacune des productions des équipes. Elle permet aussi de faire un retour sur la démarche de prise de décision. La prise de conscience de la décision est effectuée grâce à un travail mené sur l'argumentation et la notion de choix et de liberté, ainsi que sur la démocratie des choix au sein d'une société qui est la classe. Pendant cette démarche, l'enseignante ou l'enseignant pratique la régulation et l'arbitrage en adoptant une posture de médiation. Les gestes professionnels ainsi que les postures d'étayage de l'enseignante ou de l'enseignant induisent des postures d'apprentissage chez les élèves (Bucheton et Soulé, 2009), et c'est là un des enjeux qui sous-tendent la conduite du changement et le développement professionnel du métier d'enseignante et d'enseignant.

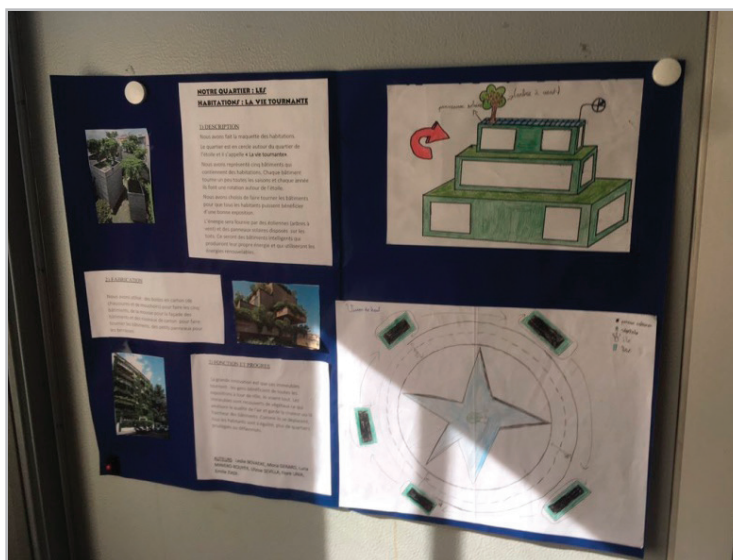
À la suite de cette étape réflexive, la cinquième phase a pour objectif l'introduction de la programmation informatique par l'entremise des robots Thymio^{MD} (voir la figure 7). Cette étape s'inscrit dans une démarche de réflexion critique sur l'intégration du numérique à l'école (Henry, 2017). Au cours de cette phase, les élèves doivent appréhender le fonctionnement des robots (apprendre *la* programmation) afin de concevoir des déplacements pertinents au sein de la maquette-ville (apprendre *par l'intermédiaire de la* programmation). L'appréhension technologique de la programmation au moyen d'activités structurées permet ensuite au personnel enseignant d'engager les élèves, de manière progressive, dans une démarche de pensée informatique (Wing, 2006) ou de résolution de problèmes avec les concepts et les procédures de l'informatique. À ce niveau, les élèves peuvent arriver à réaliser des défis de déplacement entre les différentes équipes, alliant à la fois planification et régulation de l'exécution du programme. Les élèves font preuve de tolérance à l'erreur, mais aussi d'apprentissage à partir de leurs erreurs.

Figure 7. **Programmation des déplacements des robots Thymiomd**



En dernier lieu, la phase de présentation du projet permet aux élèves de mettre en scène leur maquette et les robots. Le projet est présenté aux partenaires et aux autres classes. Au cours de cette présentation, les élèves ont dû mobiliser leurs compétences d'explicitation, d'argumentation et de communication orale. Cette phase s'est développée sous une approche de recherche participative (Whyte, 1991) avec la présence de différents partenaires de la communauté éducative. Des conseillers pédagogiques de circonscription, des représentants de la ville, une chercheuse du Laboratoire d'innovation et numérique pour l'éducation, une inspectrice de l'Éducation nationale, des médiateurs de l'Atelier Canopé 06 ainsi qu'un enseignant d'univers social du Québec ont pu participer à l'étape de présentation du projet pour analyser l'expérience d'apprentissage des élèves et du personnel enseignant.

Figure 8. **Réalisation d'affiches pour la présentation publique du projet**



La présentation de la maquette de la ville s'est effectuée à l'école Minelle. Les élèves ont aménagé la salle afin de permettre une circulation autour de la maquette de la ville et la consultation des affiches (voir la figure 8), permettant ainsi de rendre compte de leur démarche écocitoyenne de conception et de cocréation de la maquette. Les réponses données par les élèves lors de la présentation de la maquette ont fait état de leurs connaissances sur leur territoire. Nous avons constaté combien le projet de recherche-crédation de maquettes de villes avait eu une incidence positive sur l'appropriation des savoirs sur leur territoire dans un aller-retour entre la réalité physique et la représentation par la maquette. En ce sens, nous pouvons parler d'un territoire apprenant comme lieu pour y développer un projet pédagogique et éducatif d'apprentissage tout au long de la vie qui bénéficie aux citoyens d'un territoire (Bier, 2010; Gwiazdzinski et Drevon, 2018; Romero, 2018).

ANALYSE DE L'EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE

Dans cette dernière section, nous réalisons une analyse de l'expérience d'apprentissage organisée autour des trois perspectives. Tout d'abord, nous abordons les objectifs en lien avec le rapport cocréatif à l'espace et au territoire. Nous traitons ensuite des usages du numérique ayant pu servir de levier à l'approche cocréative de l'espace dans la construction de la maquette. Nous finalisons par l'analyse des usages du numérique qui peuvent faciliter les processus de planification et de cocréation.

Développement d'un rapport cocréatif à l'espace et au territoire

Au-delà des objectifs principaux de découverte de leur propre territoire et de leur environnement proche, ce projet a permis aux élèves de travailler à l'élaboration de textes et de tableaux, et de gérer des données mathématiques tout en mettant en œuvre des compétences d'autonomie, de collaboration et de créativité dans une démarche d'exploration et d'essais-erreurs. Nous avons interrogé les élèves au cours de la séance de présentation. Pour la plupart d'entre eux, c'était la première fois qu'ils étaient engagés dans une démarche de conception et de création d'une maquette. Une seule élève nous a expliqué avoir déjà construit des maquettes à son domicile avec son père, qu'elle aide à «bricoler». Cette élève a tout de même signalé que le fait de construire une maquette en équipe lui a permis de se faire «de nouveaux amis», même s'il y a eu des «bagarres» et que les autres élèves n'étaient pas toujours d'accord avec ses idées. Ces conflits sur des idées différentes sont rapportés par trois élèves. Par ailleurs, l'ensemble des élèves questionnés ont mentionné un niveau de confiance élevé au sein de leur équipe. Nous analysons ce niveau élevé de confiance en lien avec la démarche de recherche-création de type défi (*challenge-based education*; Willis, Byrd et Johnson, 2017) qui a permis de développer la construction du collectif. Nous avons également demandé aux élèves leurs expériences préalables concernant les jeux de construction. Les jeux les plus souvent utilisés pour construire sont les briques LEGO^{MD} (n = 5) et Playmobil^{MD} (n = 5), suivis des planchettes de bois Kapla^{MD} (n = 1) et l'usage du carton (n = 1). Il faut signaler qu'une partie des élèves ont indiqué jouer à des jeux vidéo (n = 4) quand nous les avons questionnés sur les jeux de construction. Dans trois cas, les références sont centrées sur le jeu MineCraft^{MD}, qui peut être considéré comme un jeu de construction de briques virtuelles.

Intégration disciplinaire dans les programmes scolaires

Les axes pédagogiques mis en œuvre dans ce projet se sont organisés autour des éléments des programmes des cycles 2 et 3 du ministère de l'Éducation nationale de 2015, réajustés en 2018, en géographie, en mathématiques, en enseignement moral et civique, en sciences, en français et en arts plastiques, ainsi qu'autour des cinq domaines du socle commun de connaissance de compétences et de culture (Bulletin officiel no 17 du 23 avril 2015) : les prescriptions concernant l'utilisation du numérique ont été un fil rouge dans la démarche menée par le personnel enseignant.

Nous proposons, par exemple, de faire un zoom sur quelques attendus de fin de cycle pour les mathématiques, la géographie et le numérique afin de mettre en lumière les points saillants du programme qui ont été mobilisés. Les compétences développées pour le cycle 2 en France concernent le repérage spatial tant sur les plans géographique que mathématique : les élèves ont dû mobiliser leurs connaissances pour se repérer dans l'espace et se déplacer en utilisant des repères, conformément aux attendus du programme. Quand les élèves programment des robots pour aller d'un

bâtiment de la maquette à un autre repère dans celle-ci, ils mobilisent la compétence «se repérer dans l'espace».

Pour les élèves de cycle 3, il s'est agi d'approfondir ces mêmes compétences et de se repérer, puis de se déplacer dans l'espace en utilisant ou en élaborant des représentations.

Afin de développer ces compétences de repérage spatial et d'élaboration des représentations, les tâches de création de maquettes se sont centrées sur le plan, les volumes, les lectures de cartes et la cocréation de la maquette à partir de matériaux divers et principalement recyclables ou recyclés.

Du point de vue du numérique, les compétences mobilisées sont notamment centrées sur l'initiation au codage et à la programmation en développant des capacités à se repérer et à s'orienter en utilisant des repères, mais aussi à adopter une démarche scientifique en utilisant un langage spécifique dans une démarche de tâtonnement et d'essais-erreurs qui, dans une démarche de recherche-crédation de type défi, peut être une manière de tester des solutions intermédiaires pour avancer vers la solution finale et optimale.

Usages du numérique facilitant les processus de planification et de cocréation

Dans une approche d'éducation de fabrication numérique («*maker*»), les technologies analogiques et numériques se combinent selon les objectifs de prototypage des participants. Cette démarche vise à dépasser l'usage du numérique en et pour lui-même afin d'engager les élèves et leurs enseignantes et enseignants dans une approche sociocritique (Collin, Guichon et Ntebutse, 2015) et créative du numérique (Brennan et Resnick, 2013; Romero *et al.*, 2016) dans laquelle les outils et leurs usages sont réalisés en fonction des besoins pédagogiques du projet, et non l'inverse. Dans le cadre du projet #SmartCityMaker, la réflexion sur l'utilisation raisonnée des nouvelles technologies a donné lieu à des séquences mettant en œuvre le codage, d'une part (pour les élèves de CE2 de 8 et 9 ans), et la programmation ainsi que la découverte de la robotique, d'autre part (pour les élèves de CM1-CM2 de 10 et 11 ans). L'ambition est de mettre en place et de faire évoluer dans la ville des robots ayant une fonction ou un rôle imaginé et défini par les élèves dans le respect d'un environnement durable et d'un territoire connu et perçu. Par ailleurs, les usages du numérique ont été sollicités pour assurer la collaboration entre les classes situées dans deux écoles différentes. Ainsi, les deux approches de réalisation des maquettes ont été confrontées par les enseignants et leurs classes grâce à Trello, un outil collaboratif de gestion de projet qui a été utilisé pour réaliser l'identification des idées principales et l'organisation des tâches du projet. L'usage de cet outil a permis à l'enseignante et à l'enseignant d'enrichir mutuellement leur pratique et leur pédagogie, et de voir évoluer leur projet

de conception et de cocréation de maquettes de villes. L'outil est donc un bon moyen de faciliter la réflexivité.

Expérience d'apprentissage

Nous terminons par l'analyse de l'expérience de cocréation #SmartCityMaker sur la perspective des plus-values éducatives, mais aussi des valeurs républicaines. La valeur ajoutée de ce type de projet se situe aussi bien du point de vue des élèves que de celui du personnel enseignant. Il a été rappelé, dans les travaux en sciences de l'éducation sur les gestes professionnels, que les postures des enseignantes et des enseignants influencent sur celles des élèves (Bucheton et Soulé, 2009). En effet, du côté des élèves, nous avons pu constater un réel engagement qui a mobilisé des ressources affectives, émotionnelles et cognitives importantes sur la durée et de manière pérenne. Ainsi, au travers de cette expérience et de l'analyse des énonciations des élèves au cours de l'activité de présentation de la maquette, nous observons qu'ils ont pu mieux connaître leur propre territoire et développer des connaissances et des compétences liées à l'écocitoyenneté, à l'écoquartier, au développement durable et à la ville du futur. Ainsi, les élèves ont pu présenter leur territoire tout en développant un exercice de géographie prospective et en y intégrant leurs solutions sous forme de maquettes. En outre, ils nous montrent, au-delà de leurs énonciations, une production concrète de maquettes qui démontre leur appréhension des concepts. Également, ils font état des compétences en créativité et en arts plastiques, ainsi que des compétences psychosociales en lien avec la résolution de problèmes, la coopération, la collaboration et le développement de l'esprit critique. Cet ensemble de compétences a pu être mobilisé en raison de la démarche de recherche-création de fabrication physique et numérique d'une maquette de ville sous une approche « *maker* ». Du point de vue des membres du personnel enseignant, leur engagement a aussi mobilisé des ressources émotionnelles fortes et des changements de posture avec la mise en place de gestes professionnels de lâcher-prise, de réflexivité, de flexibilité, de tolérance aux réponses multiples et de tolérance à l'ambiguïté (Barthes et Lange, 2018).

Les valeurs républicaines de liberté, d'égalité et de fraternité dans ce type de démarche pédagogique ont été mises en œuvre, et ce fut un moyen d'incarner, pour le personnel enseignant comme pour les élèves, des valeurs humaines, des compétences transversales qui leur seront utiles pour leur développement comme citoyennes et citoyens critiques et cocréatifs face aux défis contemporains (Peter-Szarka, 2012; Romero, Lille et Patiño, 2017). En effet, l'analyse des échanges avec l'enseignante et l'enseignant lors des entretiens au cours du projet de recherche-création a permis de faire comprendre aux élèves le concept de liberté, notamment avec la connaissance du territoire et de l'action à mener sur son environnement de façon active, et avec leur capacité à choisir en ayant un avis sur leur propre consommation. De plus, elle leur a aussi permis d'appréhender le concept de fraternité en développant le sentiment d'appartenance au sein d'un groupe-classe, ainsi que celui d'égalité, notamment

dans la relation fille/garçon, ainsi que dans la mobilisation de chacune et de chacun comme membre à part entière du groupe.

CONCLUSION

Dans cette démarche de recherche-crédation, autour d'une thématique aussi concrète que l'étude du territoire par la réalisation d'une maquette de type ville intelligente (*smart city*), les gains sont très importants tant du point de vue des élèves que de celui du personnel enseignant. L'incarnation des valeurs d'humanité et d'engagement est au cœur d'une telle démarche.

Ce type de projet est un atout majeur pour la mise en place de gestes professionnels plus diversifiés, de postures d'enseignants et d'élèves permettant de développer les compétences du XXI^e siècle à partir de défis pédagogiques d'une certaine complexité. Cependant, la méconnaissance des approches de recherche-crédation et des démarches « *maker* » est un obstacle à l'intégration de ces projets sur le terrain. Ce type de projet reste encore une exception dans les pratiques éducatives. Une formation tant initiale que continue du personnel enseignant à ce type de démarche pourrait être un levier pour le développement professionnel des enseignantes et des enseignants afin de les mobiliser autour du développement des approches de recherche-crédation « *maker* » concrètes dans leur classe. La création de communautés de pratique autour des apprentissages « *maker* » à l'école devrait permettre d'élargir et d'étendre les pratiques actuelles.

Références bibliographiques

- BARMA, S., ROMERO, M. et DESLANDES, R. (2017). Implementing maker spaces to promote cross-generational sharing and learning. Dans M. Romero, K. Sawchuk, J. Blat, S. Sayago et H. Ouellet (dir.), *Game-based learning across the lifespan* (p. 65-78). New York, NY : Springer.
- BARTHES, A. et LANGE, J.-M. (2018). Développement durable, postures et responsabilité sociale des chercheurs en éducation. *Recherches en éducation*, (31), 92-109.
- BENIMMAS, A. (2015). Le statut de la carte géographique dans la pratique enseignante à l'école francophone en milieu minoritaire. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 50(2-3), 269-291.

- BIER, B. (2010). Des villes éducatrices ou l'utopie du «territoire apprenant». *Informations sociales*, 5(161), 118-124.
- BRENNAN, K. et RESNICK, M. (2013). Imagining, creating, playing, sharing, reflecting: How online community supports young people as designers of interactive media. Dans C. Mouza et N. Lavigne (dir.), *Emerging technologies for the classroom* (p. 253-268). New York, NY: Springer.
- BUCHETON, D. et SOULÉ, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.
- COLLIN, S., GUICHON, N. et NTEBUTSE, J. G. (2015). Une approche sociocritique des usages numériques en éducation. *Sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation (STICEF)*, 22, 89-117.
- DAWES, P., CRUICKSHANKS, K. J., MOORE, D. R., FORTNUM, H., EDMONDSON-JONES, M., MCCORMACK, A. et MUNRO, K. J. (2015). The effect of prenatal and childhood development on hearing, vision and cognition in adulthood. *PloS One*, 10(8), e0136590.
- DOUGHERTY, D. (2012). The maker movement. *innovations*, 7(3), 11-14.
- DUSSAUX, M. (2010). L'éducation au développement durable: de la ville éducatrice au territoire apprenant? *Spécificités*, 1(3), 39-56.
- EKVALL, G. (1996). Organizational climate for creativity and innovation. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(1), 105-123.
- FLEMING, L. (2015). *Worlds of making: Best practices for establishing a makerspace for your school*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- GIRARD, M. A. (2018, 9 janvier). Journée de partage #SmartCityMaker: quand le monde entier s'échange ses pratiques gagnantes! *École branchée*. Repéré à <https://ecolebranchee.com/2018/01/09/journee-de-partage-smartcitymaker-monde-entier-sechange-pratiques-gagnantes>
- GOSSELIN, P. et LE COGUIEC, É. (2006). *Recherche création. Pour une compréhension de la recherche en pratique artistique*. Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- GWIAZDZINSKI, L. et DREVON, G. (2018). Territoires apprenants, la pédagogie à l'épreuve. *Revue Diversité*, (191). Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01699738/document>

- HENRY, J. (2017). Formation à la maîtrise des TIC pour les enseignants: un contenu inspiré de leurs pratiques. Dans J. Hency, A. Nguyen et É. Vandeput (dir.), *L'informatique et le numérique dans la classe. Qui, quoi, comment?* (p. 153-170). Namur, Belgique: Presses universitaires de Namur.
- KAFAL, Y. B. et RESNICK, M. (1996). Constructionism in practice: *Designing, thinking, and learning in a digital world*. New York, NY: Routledge.
- KATTERFELDT, E. (2014). Maker culture, digital tools and exploration support for FabLabs. Dans J. Walter-Herrmann et C. Büching (dir.), *FabLab: Of machines, makers and inventors* (p. 139-147). Cultural and Media Studies.
- LANGE, J.-M. (2008). L'éducation au développement durable au regard des spécialités enseignantes. *ASTER*, (46), 123-154.
- MAURONER, O. (2017). Makers, hackers, DIY-innovation, and the strive for entrepreneurial opportunities. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, 31(1), 32-46.
- MOHAJER VA PESARAN, D. (2018). Hack the black box: Consumer agency in the sharing economy. *Art, Design & Communication in Higher Education*, 17(1), 73-87.
- MONDADA, F., BONNET, E., DAVRAJH, S., JOHAL, W. et STOPFORTH, R. (2016). R2T2: Robotics to integrate educational efforts in South Africa and Europe. *International Journal of Advanced Robotic Systems*, 13(5). Repéré à <https://doi.org/10.1177/1729881416658165>
- PAPERT, S. et HAREL, I. (1991). Situating constructionism. *Constructionism*, 36(2), 1-11.
- PEPPLER, K., HALVERSON, E. et KAFAL, Y. B. (2016). *Makeology: Makerspaces as learning environments* (Vol. 1). New York, NY: Routledge.
- PETER-SZARKA, S. (2012). Creative climate as a means to promote creativity in the classroom. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1011-1034.
- ROMERO, M. (2018). Territoire, apprentissages et cocréation. *Diversité*, (191), 64-67.
- ROMERO, M., LAFERRIÈRE, T. et POWER, T. M. (2016). The move is on! From the passive multimedia learner to the engaged co-creator. *eLearn*, (3), 1. Repéré à <https://doi.org/10.1145/2904374.2893358>

- ROMERO, M., LILLE, B., GIRARD, M.-A., COHEN, D. et SPENCE, Y. (2017). De Montréal à Antibes, apprentissages interdisciplinaires au secondaire par la construction de maquettes physico-numériques. *Actes du colloque CIRTÀ, 1*. Repéré à <http://collegebeaubois.qc.ca/wp-content/uploads/2017/08/CIRTÀ2017-SmartCityMaker-ConstruirePourApprendre-Version1100mots.pdf>
- ROMERO, M., LILLE, B. et PATIÑO, A. (dir.). (2017). *Usages créatifs du numérique pour l'apprentissage au XXI^e siècle* (Vol. 1). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- SHELLER, M. (2016). Mobility, freedom and public space. Dans S. Bergmann (dir.), *The ethics of mobilities* (p. 41-54). New York, NY: Routledge.
- SHERIDAN, K., HALVERSON, E. R., LITTS, B., BRAHMS, L., JACOBS-PRIEBE, L. et OWENS, T. (2014). Learning in the making: A comparative case study of three makerspaces. *Harvard Educational Review*, 84(4), 505-531.
- VAN WAART, P., MULDER, I. et DE BONT, C. (2016). A participatory approach for envisioning a smart city. *Social Science Computer Review*, 34(6), 708-723.
- VOOGT, J., LAFERRIÈRE, T., BREULEUX, A., ITOW, R. C., HICKEY, D. T. et McKENNEY, S. (2015). Collaborative design as a form of professional development. *Instructional Science*, 43(2), 259-282.
- WATTS, A. (2011). *Every nursery needs a garden: A step-by-step guide to creating and using a garden with young children*. New York, NY: Routledge.
- WHYTE, W. F. E. (1991). *Participatory action research*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- WILLIS, S., BYRD, G. et JOHNSON, B. D. (2017). Challenge-based learning. *Computer*, 50(7), 13-16.
- WING, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35.
- WOELK, C. (2015). Naming the space: Evaluating language in peace education through reflective practice. Dans C. Del Felice, A. Karako et A. Wisler (dir.), *Peace education evaluation: Learning from experience and exploring prospects* (p. 53-66). Charlotte, NC: IAP.

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

Aïcha BENIMMAS

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Sylvie BLAIN

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

VOLUME XLVII: 2 – AUTOMNE 2019

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

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton

Comité de rédaction

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

Révision linguistique

Philippe-Aubert Côté, rév. a.
Révisart

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Diffusion Érudit

www.erudit.org

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

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

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

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

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

Éduquer aux sciences humaines et sociales

Coordination du numéro:

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

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

Liminaire

1 Éduquer aux sciences humaines et sociales

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

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

Bernadette MÉRENNE-SCHOUMAKER, Université de Liège, Belgique

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sabrina MOISAN, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

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

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

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

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

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

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

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

Aïcha BENIMMAS

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Sylvie BLAIN

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

RÉSUMÉ

Les objectifs du présent article visent à examiner le raisonnement géographique manifesté chez des élèves de 9^e année grâce à la création de cartes narratives sur Google Maps; à explorer les habiletés de ces élèves en ce qui a trait à l'utilisation de Google Maps; à estimer leur appréciation quant à l'intégration des cartes narratives au cours de géographie et à évaluer la qualité des textes qu'ils ont produits dans ces cartes narratives. Grâce à une méthode de recherche à la fois exploratoire et développementale, les cartes narratives sont examinées à l'aide de grilles d'analyse (raisonnement géographique et cohérence textuelle). Les résultats obtenus indiquent que les textes écrits sont essentiellement descriptifs et démontrent un certain raisonnement géographique relationnel avec des tentatives d'interprétation et d'explication

limitées au site visuel. Si les élèves adaptent leur vocabulaire à la situation de communication, leurs textes descriptifs semblent manquer de cohérence macrostructurale. Cependant, les élèves participants à l'étude semblent développer de nouvelles habiletés techniques sur Google Maps et apprécier l'intégration de la carte narrative au cours de géographie

ABSTRACT

Creating a narrative map on Google Maps: A study of geographic reasoning and textual coherence among Grade 9 Students

Aïcha BENIMMAS, University of Moncton, New Brunswick, Canada
Sylvie BLAIN, University of Moncton, New Brunswick, Canada

The objectives of this article are to examine the geographical reasoning of Grade 9 students through the creation of narrative maps on Google Maps; to explore the students' Google Maps skills; to estimate their appreciation of the use of narrative maps in the geography course and to evaluate the quality of the texts they produce in these narrative maps. Through an exploratory and developmental research method, the narrative maps are examined using analysis grids (geographical reasoning and textual coherence). The results indicate that the written texts are essentially descriptive and demonstrate geographical relational reasoning with attempts at interpretation and explanation limited to the visual site. While the students adapt their vocabulary to the communication context, their descriptive texts seem to lack macro-structural coherence. However, the students participating in the study seem to develop new technical skills on Google Maps and appreciate the narrative map being used in the geography course.

RESUMEN

Crear un mapa narrativo en Google Maps: estudio del razonamiento geográfico y de la coherencia textual de los alumnos de 9 año de secundaria

Aïcha BENIMMAS, Universidad de Moncton, Nuevo-Brunswick, Canadá
Sylvie BLAIN, Universidad de Moncton, Nuevo-Brunswick, Canadá

Los objetivos del presente artículo son examinar el razonamiento geográfico manifestado entre los alumnos de 9 año de secundaria gracias a la creación de mapas narrativos en Google Maps; explorar las habilidades de dichos alumnos en lo concerniente a la utilización de Google Maps; evaluar su apreciación de la integración de mapas

narrativos en el curso de geografía, y evaluar la calidad de textos que produjeron para dichos mapas narrativos. Gracias a un método de investigación tanto exploratorio como de desarrollo, los mapas narrativos fueron examinados con un esquema de análisis (razonamiento geográfico y coherencia textual). Los resultados muestran que los textos escritos son esencialmente descriptivos y demuestran cierto razonamiento geográfico relacional con tentativas de interpretación y de explicación limitadas al sitio visual. Si los alumnos adaptan su vocabulario a la situación de comunicación, sus textos descriptivos parecen faltar de coherencia macro-estructural. Sin embargo los alumnos que participaron al estudio parecen desarrollar nuevas habilidades técnicas relacionadas con Google Maps y aprecian la integración del mapa narrativo al curso de geografía.

INTRODUCTION

Il est admis qu'à notre époque le numérique, le visuel et le virtuel prennent une place de plus en plus grande dans la vie de tous les jours (Matusiak, 2011). La technologie numérique permet la création de tâches multimodes : linguistique, audio ou sonore, visuel, spatial et gestuel (Kervin et Mantei, 2017). Dans ce contexte, la littératie est une activité sociale qui se vit quotidiennement dans le temps et l'espace d'une manière continue et transdisciplinaire (Casey, 2013). En effet, la littératie se définit comme la capacité de comprendre, d'analyser, de critiquer et de créer de nouvelles informations, orales, écrites ou imagées, de les publier ainsi que de résoudre des problèmes inédits (Blain, Beauchamp, Essiembre et Freiman, 2009). Pour les sciences humaines et sociales, dont l'apprentissage vise à développer chez les élèves des finalités patrimoniales, civiques et intellectuelles à travers l'apprentissage de l'histoire, la géographie et l'éducation à la citoyenneté (Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick, 2014), leur statut au sein du curriculum scolaire demeure pauvre. Or une approche intégrative des sciences humaines et sociales à la littératie peut améliorer ce statut (Sell et Griffin 2017, Serriere, 2015). C'est ainsi que Morrow (2012) précise que les sciences humaines et sociales offrent les thèmes les plus significatifs à l'apprentissage de la littératie, et Brophy et Alleman (2009) appuient cette idée et la justifient grâce à la nature interdisciplinaire de ces disciplines. En effet, la majorité des concepts et activités étudiés dans ces disciplines impliquent la mise en œuvre d'habiletés en littératie chez les élèves puisqu'ils ont à lire, à écrire, à écouter et à parler (Seefeldt, 2005). C'est grâce à ses habiletés de communication écrite et orale qu'un élève peut démontrer non seulement sa compréhension en histoire et géographie, mais aussi son raisonnement au sein de ces disciplines.

Dans ce sens, si les pratiques de littératie chez les élèves sont socialement situées, il convient de leur offrir des occasions d'apprentissage authentiques et stimulantes (Kervin et Mantei, 2017). Ce contexte, signifiant pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, est particulièrement important pour les élèves francophones en milieu minoritaire canadien. En effet, ces élèves perçoivent souvent que le français est une langue déconnectée de leur réalité sociale et même familiale lorsque l'enfant grandit dans une famille exogame où l'anglais est la langue prédominante (Cavanagh et Blain, 2009; Blain, Cavanagh et Cammarata, 2018).

Afin d'offrir à ces élèves une situation d'apprentissage intégrative les incitant à pratiquer leur habileté en écriture tout en mobilisant leur raisonnement géographique, nous avons allié la géographie, la littératie et le numérique afin d'analyser les apprentissages réalisés par des élèves francophones de 9^e année. Cette intégration des deux disciplines s'est réalisée grâce à Google Maps, qui permet la création de cartes narratives. Ces cartes sont créées d'une manière numérique par l'élève, articulées autour d'un enjeu ou d'un thème, localisant des lieux, intégrant des textes, des photographies, des vidéos et une légende. La classe de géographie (9^e année) participante à cette recherche appartient à une école secondaire francophone du Nouveau-Brunswick. Quatre objectifs sont visés, à savoir : 1) examiner le raisonnement géographique manifesté chez des élèves de 9^e année grâce à la création de cartes narratives sur Google Maps; 2) explorer les habiletés des élèves de 9^e année en ce qui a trait à l'utilisation de Google Maps avant et après la création de cartes narratives; 3) estimer l'appréciation des élèves quant à l'intégration de Google Maps au cours de géographie; et 4) évaluer les textes produits dans ces cartes narratives.

CADRE CONCEPTUEL

Raisonnement géographique et globes virtuels

Les trois résultats d'apprentissage généraux du programme d'études de géographie en 9^e année au Nouveau-Brunswick font appel au développement du raisonnement géographique. Il s'agit de «lire l'organisation d'un territoire»; d'«interpréter un enjeu territorial» et de «construire sa conscience planétaire». Pour concrétiser l'apprentissage de ces trois objectifs, les élèves ont besoin d'être exposés à des situations d'apprentissage les invitant à explorer les interdépendances existant entre différents phénomènes. Or Karkdijk, Admiraal et Van der Schee (2019) jugent que peu d'études empiriques portent sur les habiletés des élèves du secondaire quant à l'établissement de liens causals susceptibles d'expliquer des phénomènes géographiques. Ainsi, Favier et Van der Schee (2014) affirment que les élèves du secondaire (14-15 ans) appartenant au contexte allemand démontrent une limite dans l'identification de liens possibles entre les phénomènes géographiques. De son côté, Hertig (2017, p. 78), précise que le personnel enseignant la géographie est incapable de fournir les outils «d'intelligibilité du monde» dans cette perspective faute de formation. C'est

pourquoi il insiste sur l'importance de considérer l'épistémologie de la géographie puisqu'elle offre les outils intellectuels susceptibles de développer le mode de pensée géographique chez les élèves.

Dans ce sens, la typologie rassemblant les concepts clés de la géographie et proposée par Molines (1997), constituant les fondements du raisonnement géographique, a été adoptée comme référence tout en intégrant les propositions des autres chercheurs. Ce que Molines (1990) nomme les *Concepts fondateurs* regroupe ceux qui réfèrent à l'objet d'étude de la géographie comme l'espace géographique (Sharpe et Tu Huynh, 2015) le paysage et le territoire (Molines, 1997), la région et le lieu (Joint Committee on Geographic Education, 1984; Gersmehl, 2005; Catling et Willy, 2018) et l'espace géographique. Il est curieux de voir que la carte est considérée par Molines (1997) et Gregg et Lienhardt (1994) comme un concept intégrateur, alors qu'il s'agit plutôt d'un outil qui permet la mobilisation de tous les concepts du raisonnement géographique. Pour les *Concepts structurants*, il y a consensus entre les différents chercheurs qui considèrent le concept de localisation comme incontournable et structurant le savoir géographique (Benimmas, 2006; Barlow et Whitehouse, 2019). Plusieurs autres concepts orbitent autour de ce concept comme celui de disposition, d'association (Daudel, 1990), de morphologie (Zgor, 1990), de distribution, de concentration et d'organisation (Molines, 1997). Pour ce qui est des *Concepts de processus*, un rapprochement a été observé entre les chercheurs qui indiquent tous les concepts faisant référence à la dynamique spatiale, à l'interaction et aux interdépendances.

Jackson (2006) considère le raisonnement relationnel comme une facette importante du raisonnement géographique. Dans ce sens, Van der Schee (2000) distingue les relations géographiques verticales et les relations géographiques horizontales. Si les premières se tissent au sein d'une même région entre les aspects physiques et les aspects humains propres à cette région, les secondes, quant à elles, émergent des différents échanges. Selon cet auteur, ces interactions offrent des opportunités pour différents types d'utilisation du sol (ex. : habitation, agriculture, transport) en même temps qu'elles affectent le système par des conséquences négatives (ex. : pollution, déforestation, désertification). Ce type de raisonnement est relié au concept d'interrelations (Sharpe *et al.*, 2015) et aux concepts de mouvement, d'interaction, de processus, de lien, de dynamique spatiale (Daudel, 1990; Gregg et Lienhardt, 1994; Gersmehl, 2005; Molines, 1997; Zgor, 1990; Lambert et Morgan, 2010).

D'un autre côté, Favier et Van der Schee (2014) soulignent que les technologies géospatiales semblent prometteuses quant à la stimulation du raisonnement relationnel chez les élèves, puisqu'elles offrent l'accès à l'information à travers des outils numériques qui représentent virtuellement la surface de la Terre. Bien que ces derniers auteurs mentionnent que peu de choses sont connues au sujet du processus d'apprentissage lorsque les élèves utilisent les technologies géospatiales, Xiang et Liut (2017) affirment que l'intégration de Google Earth aide les élèves à mieux identifier les changements à caractère spatiotemporels. Dans ce sens, Kiss et Reyes Nuñez

(2018) recommandent la création de cartes à l'aide de globes virtuels en collaboration au secondaire étant donné son effet motivateur et engageant. Les globes virtuels permettent une certaine pensée spatiale, mais le risque de leur usage est de simplifier le réel comme étant égale au visuel (Genevois et Jouneau-Sion, 2008). Ainsi, comme la géographie est étroitement reliée au monde réel, la littératie visuelle (l'habileté de traiter l'information présentée visuellement : photographies, cartes, images satellites, iconographies, vidéos, etc.) est d'une importance cruciale bien qu'elle ne se substitue pas au travail du terrain. C'est ainsi que Johnson, Watson, Delahunty, McSwiggen et Smith (2011) insistent sur l'importance d'apprendre aux élèves à lire les différents types de représentations visuelles de l'espace.

Si l'apprentissage de ce type de littératie permet à l'élève, grâce à des habiletés techniques, d'analyser les territoires étudiés et de raisonner géographiquement, la littératie quant à elle permet à l'élève de communiquer ce raisonnement, entre autres, par l'écriture.

Cohérence textuelle et processus d'écriture

Écrire des textes cohérents est une activité intellectuelle de haut niveau qui nécessite la gestion de plusieurs processus cognitifs et métacognitifs. L'écriture s'apparente même à une résolution de problème (Hayes, 2011) où le scripteur doit tenir compte d'une multitude de paramètres comme l'intention d'écriture, le type de texte et les besoins du destinataire, en plus de l'orthographe, de la grammaire, de la ponctuation, de la syntaxe, du vocabulaire, etc. Tous ces paramètres s'articulent autour de trois processus principaux, soit la planification, la mise en texte et la révision. Selon le modèle de Hayes (2011), ces trois processus ne sont pas linéaires, mais plutôt récursifs puisque, après avoir planifié et écrit une partie de son texte, le scripteur peut faire une première relecture, réviser et même modifier sa planification en cours de rédaction. Cette récursivité du processus rédactionnel combiné aux nombreux paramètres à garder en mémoire fait en sorte que l'apprenti scripteur se retrouve rapidement en état de surcharge cognitive.

Dans le contexte de la présente recherche, même s'il n'y a pas eu d'intervention sur la gestion du processus d'écriture, nous nous sommes quand même penchées sur la qualité des textes écrits dans ce contexte en mesurant la cohérence textuelle des textes produits.

Plus particulièrement, nous avons mesuré deux types de cohérence textuelle, soit la cohérence situationnelle et la cohérence macrostructurelle. La cohérence situationnelle concerne la pertinence du contenu par rapport à la situation de communication (Blain et Cavanagh, 2017), soit la capacité du scripteur à mettre en relation les idées sélectionnées et le contexte de production (Adams, 2008). Plus spécifiquement, elle résulte de la capacité du scripteur à incorporer dans sa carte narrative des détails

pertinents et intéressants, en tenant compte des divers paramètres de la situation d'écriture, c'est-à-dire du destinataire, du thème, de l'intention d'écriture et du type de texte (Apotheloz et Mieville, 1989; Tauveron, 1995). Dans le cadre de cette recherche, il s'agissait d'un texte de type descriptif dont le thème était le territoire agricole à risque des Prairies canadiennes et du Bangladesh, et dont les destinataires sont potentiellement des lecteurs de la francophonie mondiale, une fois les cartes partagées. À l'aide d'une adaptation de la grille d'évaluation issue du travail de Bégin, Bilodeau et Boudreau du discours descriptif, nous avons donc examiné si les participants à la recherche ont adapté leur propos à la situation d'écriture en examinant la manière avec laquelle ils ont décrit les phénomènes choisis de façon neutre et compréhensible pour les destinataires. Nous avons donc également examiné si les mots retenus étaient conformes à la norme et à la variété de langue requise pour les lecteurs potentiels (voir annexe 1).

La cohérence macrostructurelle, quant à elle, concerne la capacité du scripteur à organiser son texte selon les composantes du texte descriptif tout en établissant des liens sémantiques entre elles (Blain et Cavanagh, 2017). Pour ce type de cohérence, nous avons donc évalué la reprise et la progression logique de l'information, ainsi que la non-contradiction entre les éléments de la description et les temps verbaux.

MÉTHODE DE RECHERCHE

La recherche réalisée se situe dans un paradigme essentiellement qualitatif malgré le recours à une quantification simple dans l'analyse des données. Il s'agit d'une étude exploratoire qui cherche à travers une intervention didactique, de nature interdisciplinaire intégrant la géographie et la littérature grâce à la création de cartes narratives à l'aide de Google Maps, à vérifier les apprentissages réalisés par des élèves de la 9^e année en lien avec les objectifs déjà formulés en introduction.

Élèves participants

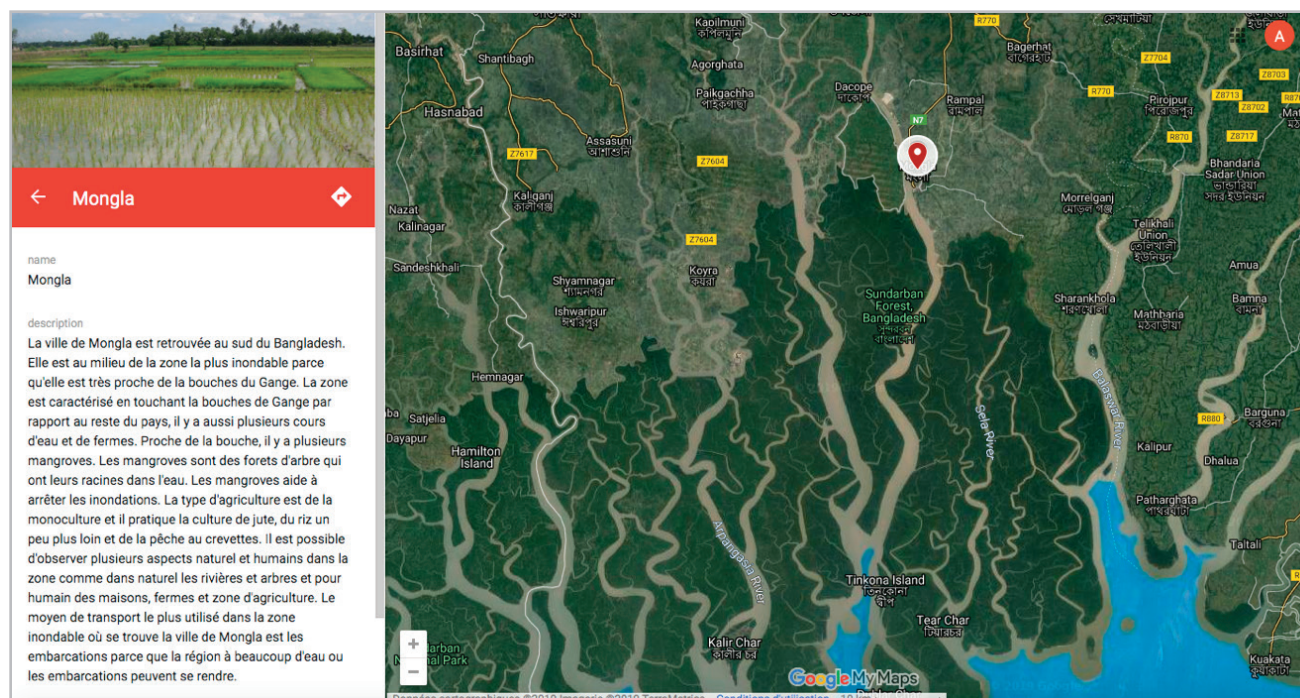
Une classe de 28 élèves appartenant à une école francophone du Nouveau-Brunswick a participé, sur une base volontaire liée au choix de son enseignante à participer au projet de création de cartes narratives sur Google Maps. La catégorie d'âge de ce niveau scolaire se situe entre 14 et 15 ans. En cohérence avec les exigences du comité d'éthique de la recherche avec les êtres humains, un formulaire de consentement libre et éclairé a été signé par l'un des parents de chaque élève participant à l'étude. Un seul élève dont les parents n'ont pas donné leur consentement a participé aux activités d'apprentissage, mais sa production n'a pas été analysée.

Description de l'intervention didactique

L'intervention didactique s'est déroulée pendant la session d'automne 2016. Les élèves ont répondu à un premier questionnaire avant l'expérimentation afin d'explorer leurs habiletés quant à l'usage de Google Maps. Les cinq questions composant cet outil cherchent à dessiner un portrait des habiletés déjà acquises par les élèves. Après l'expérimentation, un deuxième questionnaire a été passé afin d'évaluer l'appréciation de la création de cartes narratives sur Google Maps.

Après avoir été initiés à la démarche technique à suivre pour créer une carte narrative, les élèves avaient à suivre une séquence pédagogique articulée autour de la création d'une carte narrative au sujet du territoire agricole à risque des Prairies canadiennes. Rappelons ici qu'à l'instar du programme étudié à l'école québécoise au secondaire, le programme d'études de géographie pour la 9^e année s'articule autour des mêmes résultats d'apprentissage généraux déjà mentionnés. Dans le cadre de cette étude, nous avons mis l'accent essentiellement sur le premier résultat d'apprentissage général « Lire l'organisation d'un territoire ». Les élèves doivent pratiquer l'observation géographique en examinant des parties de ce territoire afin d'en décrire les caractéristiques physiques et humaines, de déduire le type d'activités pratiquées et d'expliquer l'organisation sociale qui en découle. Cela nécessite le recours à différentes échelles : nationale, régionale et locale et la manipulation des différentes fonctions du Google Maps. La création de la carte narrative portant sur le territoire agricole à risque des Prairies canadiennes s'est étalée sur 5 séances (chacune durant 75 minutes). Pour vérifier l'intégration des apprentissages et la capacité des élèves à les transposer dans d'autres contextes, ils devaient créer une carte narrative qui porte sur le territoire agricole à risque du Bangladesh. L'annexe 2 présente les tâches que les élèves doivent réaliser afin de manifester leur raisonnement géographique. Notons bien que les élèves travaillaient cette même séquence en dyade pendant deux séances tout en continuant l'élaboration de leurs cartes narratives à l'extérieur de la classe. Ils ont donc collaboré pour créer leurs cartes en rédigeant le contenu à deux par l'écriture partagée. Ce mode du travail est semblable à celui adopté lors du module des Prairies canadiennes. En plus des données amassées à partir des deux tests, les cartes narratives créées par les élèves sont analysées – voici en exemple un extrait d'une carte narrative (figure 1) :

Figure 1. Capture d'écran représentant un extrait d'une carte narrative



Il n'y a pas eu d'intervention spécifique au sujet de la gestion du processus d'écriture, puisque l'accent était mis sur les apprentissages en géographie ainsi que sur l'appropriation de l'outil Google Maps pour créer les cartes narratives.

Analyse des données

Les dix cartes narratives, partagées par les équipes avec les chercheuses au moyen de Google Drive, ont été analysées à l'aide d'une grille d'analyse (Tableau 1) élaborée à partir du cadre conceptuel. Ladite grille permet d'examiner les textes écrits par les élèves afin d'identifier la manifestation du raisonnement géographique.

Tableau 1. **Grille d'analyse articulée autour des concepts du raisonnement géographique**

Concepts structurants	Démarche intellectuelle		
	Description Faits et concepts	Explication Interrelations	Généralisation Constantes et tendances
Concepts fondateurs : lieu, espace géographique, région, paysage, territoire			
Concepts structurants : localisation, association, disposition, organisation			
Concepts du processus mouvement, processus			

L'analyse des données recueillies dans la passation du premier questionnaire (annexe 3) permet de quantifier l'utilisation de Google Maps par les élèves sous forme de fréquences. Par contre, les données collectées par le deuxième questionnaire (annexe 4) ont été codifiées et soumises à une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2005), analyse suivie du calcul des fréquences des nouvelles habiletés développées grâce à l'expérimentation. Pour ce qui est de la cohérence situationnelle et macrostructurelle des cartes narratives, une grille adaptée de Bégin, Bilodeau et Boudreau a été utilisée (annexe 1).

RÉSULTATS

Quels apprentissages en raisonnement géographique?

Les textes produits par les élèves sont en majorité de type informatif et descriptif. Le contenu écrit semble indiquer que les élèves savent localiser les entités géographiques par rapport aux quatre directions cardinales du pays étudié, mais aussi par rapport aux phénomènes géographiques : «La ville de Mongla est située au sud-ouest du Bangladesh, et elle est située dans la zone inondable du pays.» (Équipe 2.) Cependant, aucune équipe n'a procédé à la localisation absolue à l'aide de coordonnées géographiques. Plusieurs équipes procèdent à la comparaison : «La ville de Chittagong est située [...] à droite de Mongla. Elle se situe dans la zone inondable du pays (moins inondable que Mongla).» (Équipe 5.) Une fois l'entité géographique localisée, les élèves entament la description qui porte sur des aspects naturels et humains observés à partir de l'image satellite sur Google Maps (Équipe 8) :

Les aspects observables naturels autour du de la ville [Chittagong] est la mer, les arbres et la rivière qui passe à côté de la ville. Comme éléments humains il y a plusieurs champs avec plusieurs différents types de pratique agricole. Il y a aussi plusieurs fermes. Le type d'agriculture est de la polyculture parce qu'il pratique la culture de plusieurs plantes.

On remarque que l'équipe 8 termine sa description par une généralisation conceptuelle autour du concept de polyculture, lequel relève certainement d'informations provenant d'autres ressources pédagogiques. La majorité des descriptions faites aboutissent à des portraits liés uniquement au site visible : «Sa [Brahmapoutre] source est le Mont Kailash de l'Himalaya et il se jette dans le Golfe du Bengale. Il parcourt trois pays différents soit le Bangladesh, l'Inde et La Chine.» (Équipe 6.) Par contre, certaines équipes peuvent dépasser le visible en complétant leurs observations par des lectures. Dans ce sens, l'équipe 2 évoque, dans l'extrait suivant, un enjeu territorial qui mérite d'être exploité pour déployer l'analyse et la synthèse en vue de résoudre le problème en question : «Durant le temps de la mousson, qui est un effet annuel proche de ce fleuve, celui-ci entre en crue, inonde les plaines, dépose des limons fertiles ainsi que des sédiments sableux et creuse de nouveaux chenaux au bord des terres cultivées et des villes proches du fleuve.» (Équipe 2.)

Pour la plupart des équipes, la description aboutit à la déduction de certains faits en mettant en relief un aspect relationnel où il y a enchaînement entre faits interreliés : «Grâce aux nombreux cours d'eaux à courtes proximité du Mungla, l'agriculture du riz, du thé, du tabac et du jute sont très populaires et efficaces, car les sols sont bien irrigués.» (Équipe 6.) Même si cette équipe établit un lien entre l'irrigation et les cultures mentionnées, elle n'a pas approfondi son raisonnement en évoquant d'autres facteurs tels la fertilité des sols, la température, l'histoire coloniale du pays, etc. Quelques tentatives d'explication ont été faites par les élèves. Bien que ces

explications soient rudimentaires, elles indiquent que certaines équipes procèdent à l'établissement de liens explicatifs entre les activités humaines et les contraintes du territoire agricole au Bangladesh : « Puisque ce fleuve [le Gange] est un risque majeur pour les inondations, cela démontre la grande fragilité des sols agricoles puisque les inondations présentes sont très dévastateurs [*sic*] pour les sols et ruinent les récoltes à cause de l'érosion de l'eau. » (Équipe 4.) De même, certains élèves peuvent faire des inférences et tirer des conclusions à partir de la lecture de certains aspects humains présents dans le territoire observé : « Puisque nous avons pu observer une usine de poissons (Sea Fisher's LTD), nous inférons que cette ville [Chittagong] a une grande variété d'élevage de poissons. » (Équipe 7.) Par ailleurs, certaines affirmations incluses dans les textes de quelques cartes narratives, font référence à la généralisation : « Les sols de cette région sont très fragiles à cause des fleuves qui peuvent causer des inondations, qui mènent à la fragilité des sols. » (Équipe 4.) Aussi, la manipulation de l'échelle a permis l'observation des détails : « La ville de Chittagong est très peuplée et est bordée par la rivière Borgang qui est très congestionnée de bateaux en destruction. » (Équipe 10.) Il semble que cette équipe a eu recours à d'autres ressources pour trouver des informations complémentaires au sujet de la ville de Chittagong : « La ville de Chittagong est reconnue mondialement pour le démantèlement de bateaux, c'est la ville parfaite pour cette activité puisqu'elle est située directement au bord du Golfe du Bengale. » (Équipe 10.)

Quelles habiletés les élèves possèdent-ils sur Google Maps avant et après l'intervention didactique?

Parmi 27 élèves, 26 ont affirmé connaître l'outil Google Maps et qu'ils l'avaient déjà utilisé. Cependant, seulement 10 élèves ont mentionné être des utilisateurs réguliers de cet outil. Selon ces élèves, les raisons qui les incitent à utiliser Google Maps se résument essentiellement dans l'obtention des directions, la localisation d'un endroit et l'exploration des lieux (Tableau 2).

Tableau 2. **Les raisons d'utilisation de Google Maps citées par les élèves « utilisateurs réguliers »**

Utilisation	Nombre d'élèves
Obtenir des directions/GPS	9
Trouver une adresse résidentielle ou commerciale	3
Explorer les endroits	3
Planifier un voyage	1
Connaître le meilleur trajet à prendre	2
Recueillir de l'information sur certains endroits	1
Connaître le nom d'une rue	1
Projet d'école	1

Afin de tracer l'inventaire de tout ce qu'ils savaient faire sur Google Maps avant l'intervention didactique, les élèves devaient noter toutes les habiletés déjà maîtrisées (voir Tableau 3).

Tableau 3. **Les habiletés acquises sur Google Maps avant l'intervention didactique**

Capacité	Nombre d'élèves ayant mentionné cette capacité
Localiser une entité géographique (rue, commerce, résidence, élément naturel, rivière, lacs, etc.)	24
Déterminer un trajet à prendre	17
Utiliser les échelles géographiques	16
Explorer le territoire/visite virtuelle	19
Estimer le temps d'un trajet	5
Faire une capture d'écran	2
Utiliser les images satellites	4
Trouver la population d'un endroit	1
Créer des cartes	2
Planifier un voyage	1

Seulement un élève a indiqué ne pas connaître le logiciel Google Maps. Bien que plusieurs élèves ne se considèrent pas comme des utilisateurs réguliers de cet outil de géolocalisation, la majorité d'entre eux affirment savoir l'utiliser. En effet, 24 élèves sur 27 ont dit être capables de localiser des phénomènes humains et naturels. Certains peuvent déterminer le trajet allant d'un point à un autre (17/27) et faire

une visite virtuelle (19/27). D'autres ont aussi mentionné l'utilisation des différentes échelles (16/27). Cette dernière habileté réfère au jeu d'agrandir et de réduire la surface virtuelle de la Terre pour mieux localiser des entités géographiques.

Au deuxième questionnaire auquel les participants ont répondu après l'intervention, tous les élèves (27/27) soulignent la création de leur propre carte narrative comme l'apprentissage fondamental réalisé (Tableau 4). En effet, plusieurs habiletés citées sont incluses en majorité dans la création d'une carte narrative (ajouter des points, ajouter des photos et des vidéos, utiliser Google Drive, partager sa carte, ajouter des descriptions aux points, etc.).

Tableau 4. **Les habiletés acquises sur Google Maps après l'intervention didactique**

Utilisation	Nombre d'élèves ayant mentionné cette utilisation
Créer ma propre carte	27
Ajouter des points (endroits)	13
Ajouter des photos ou vidéos	10
Utiliser Google Drive/partager sa carte	9
Localisation d'un élément	9
Ajouter des descriptions aux points	8
Utiliser la fonction streetview	5
Identifier ou trouver le type d'agriculture	4
Utiliser l'outil de recherche	4
Visualiser une carte satellite	4
Créer ou éditer des titres	3
Changer le mode d'affichage	2
Trouver des informations	1
Trouver une description de lieu	1
Placement de forme	1
Trouver le temps de déplacement	1
Créer un compte Google	1
Ajouter/faire des lignes	2
Modifier la couleur	2
Utiliser la fonction GPS	2
Trouver le trajet le plus court	2
Personnaliser la carte	1
Changer l'échelle	2
Identifier un lieu	2
Nommer des endroits	1

Utilisation	Nombre d'élèves ayant mentionné cette utilisation
Localiser les frontières	3
Ouvrir le programme	3
Ajouter une icône	2
Visualiser un endroit visité	1
Interpréter ou lire une carte	1

On peut conclure que les habiletés des élèves ont évolué de la simple localisation et exploration des lieux à la création de cartes narratives. Cette appropriation de l'outil signifie le passage du statut de consommateur d'un globe virtuel à celui de créateurs de ses propres cartes virtuelles.

Quelle appréciation pour la carte narrative?

Tous les élèves participants à l'étude (n = 27) ont manifesté une grande appréciation à l'égard de la création de cartes narratives à l'aide de Google Maps. Il ressort de l'analyse des réponses écrites que l'effet virtuel présente une valeur ajoutée à leur expérience : « J'ai trouvé ce projet très bien puisque nous pouvions observer les territoires de façon très réelle. » (Équipe 1.) Plusieurs élèves comparent cette expérience avec le cours ordinaire de géographie : « Ça m'a permis de découvrir une nouvelle façon d'apprendre la géographie en observant les cartes et en créant ma propre carte. » (Équipe 11.) D'autres élèves soulignent l'aspect nouveauté de l'approche utilisée : « J'ai trouvé que c'est plus plaisant, car ce n'était pas toujours avec crayon et papier. » (Équipe 3.) Cette préférence indique aussi que cette génération d'élèves a grandi dans une culture numérique où elle est habituée à tout visualiser. Ainsi, une observation du territoire de manière virtuelle serait plus avantageuse pour ces élèves qu'une carte statique. À ces aspects s'ajoute le côté instructif puisque plusieurs parlent de compréhension : « Cette activité m'a aidé à mieux comprendre les Prairies. » (Équipe 4.) D'autres participants évoquent l'environnement interactif : « Cette activité fut très intéressante. Je n'avais jamais fait de travaux aussi interactifs auparavant. » (Équipe 14.) Au-delà de ces explications, il y a un côté plaisir qui émerge des réponses des élèves, pour l'exprimer, la majorité utilise les mots plaisant, amusant et aimer. L'élève 14 a même suggéré : « Cette activité devrait être proposée à tous les 9^e année l'an prochain. »

Quelle est la qualité des textes écrits par les élèves?

Nous avons évalué la cohérence situationnelle et macrostructurale des 10 équipes qui ont produit des textes dont la longueur variait entre 256 et 1404 mots. Le Tableau 5 synthétise les résultats obtenus (la signification des cotes se trouve en annexe 1).

Tableau 5. **La cohérence situationnelle et macrostructurale des cartes narratives produites**

Équipe	Nombre de mots	Cohérence situationnelle		Cohérence macrostructurale
		Adaptation du texte à la situation de communication	Vocabulaire	Reprise de l'information, progression et non-contradiction
1	733	B	A	B
2	1 087	A	A	C
3	385	C	A	C
4	1 404	B	A	D
5	526	B	A	B
6	444	B	A	C
7	507	B	A	B
8	256	C	B	C
9	603	B	B	B
10	587	A	A	A

Comme on peut le constater, l'élément le mieux réussi pour la majorité des équipes est l'adaptation du vocabulaire à la situation de communication. Seulement deux équipes n'ont pas obtenu la note maximale à cause de maladroresses mineures comme « Ce fleuve est 3848 km de long », une tournure de phrase d'un registre plus familier. Il semble donc que les élèves participants à la recherche ont su adapter leur lexique à cette situation d'écriture formelle.

Quand on examine les résultats obtenus pour l'adaptation du texte à la situation de communication, soit la cohérence situationnelle, on remarque que seulement deux équipes ont eu la note A. Les autres obtiennent B et deux équipes ont obtenu C. En examinant la relation qui existe entre ce type de cohérence et la cohérence macrostructurale, on se rend compte que, pour sept équipes sur dix, les deux vont de pairs. En effet, les équipes qui ont eu des difficultés à prendre en compte les paramètres de la situation de communication ont aussi eu des difficultés à faire progresser l'information par des procédés de reprises et vice versa. Pour illustrer ce phénomène, voici

des extraits de textes des équipes 3 et 10 qui ont obtenu respectivement C et A pour les deux types de cohérence.

Équipe 3 :

La ville de Mongla est située au sud-ouest du Bangladesh, et elle est située dans la zone inondable du pays, ce qui pose un risque pour la riziculture. Au niveau géographique, Mongla est complètement entouré d'eau, y compris plusieurs petites rivières et des grands fleuves. On y cultive plusieurs cultures tel le blé, les crevettes, le thé, le tabac et le jute.

Le moyen de transport qui semble la plus utilisé dans la zone inondable doit être le bateau, car c'est un véhicule qui peut transporter des humains et des outils à travers l'eau. Les bateaux sont aussi bons à transporter des marchandises tels les poissons et le riz entre autres.

Bref, le territoire agricole du Mongla est très fragile puisqu'il est presque entièrement entouré de courants d'eaux qui s'inondent facilement.

Équipe 10 :

Le Gange est un fleuve qui traverse l'Inde et le Bangladesh et qui trouve sa source dans la chaîne de montagnes de l'Himalaya. Le Gange est très important pour l'agriculture dans la région parce que il irrigue les champs en les inondant pendant la saison des pluies. D'une longueur de 3000 kilomètres, il est la source d'eau potable pour environ 500 millions de personnes. Cependant, c'est le deuxième fleuve le plus pollué au monde avec des niveaux de contamination 3000 fois supérieur au niveau recommandé par l'OMS.

Comme on peut le constater, les informations du texte de l'équipe trois ne progressent pas très bien puisqu'on nous informe que Mongla est entourée d'eau après avoir annoncé qu'elle est située dans une zone inondable; il aurait été plus logique d'inverser ces deux informations. En ce qui a trait à la progression, le texte passe souvent d'une idée à l'autre sans établir de façon explicite des liens logiques entre les différentes informations. À l'exception du « Bref » qui annonce la conclusion du texte, il n'y a pas de marqueurs de relation entre les phrases. Cependant, à l'intérieur des phrases, on a utilisé *car*, *aussi*, *puisque*, ce qui permet quand même d'établir des liens logiques entre certaines idées.

Le texte de l'équipe dix, pour sa part, utilise les procédés de reprises de l'information de façon efficace (*le Gange, qui, sa source, il, le deuxième fleuve*). Par ces procédés de reprise efficaces, les auteurs ont réussi à établir des liens logiques entre les phrases et à l'intérieur de celles-ci. Les marqueurs de relation viennent ajouter à la cohérence du texte.

En somme, les cartes narratives rédigées dans le cadre d'un cours de géographie dans Google Maps sont généralement cohérentes, car la plupart sont assez bien adaptées à la situation de communication et ils réussissent à faire progresser l'information. Cependant, on constate aussi que certaines équipes ne maîtrisent pas ces notions fort complexes, surtout dans un contexte où les apprentissages géographiques et technologiques ont été favorisés. Est-ce qu'il y aurait lieu, lors d'une prochaine intervention, de faire un enseignement explicite de ces notions de cohérence textuelle propre au texte descriptif? C'est ce dont nous discuterons, entre autres, dans la prochaine section.

DISCUSSION

L'appréciation observée chez les élèves de la création collaborative de cartes narratives sur Google Maps dans le cours de géographie rejoint la recommandation de Kiss et Reyes Nuñez (2018), qui jugent ce type d'activités d'apprentissage engageant et motivant pour les élèves du secondaire. Bien que les élèves semblent emballés par l'effet virtuel et la nouveauté de l'activité, d'autres facteurs peuvent expliquer cette observation. En effet, les séances se sont déroulées dans un cadre physique agréable, en l'occurrence un laboratoire informatique bien équipé. La majorité des élèves mentionnent le côté plaisir de l'apprentissage réalisé : est-ce l'intégration des technologies qui procurent aux élèves le plaisir d'apprendre et, par conséquent, la motivation? Il paraît, d'après les commentaires écrits par les élèves, qu'effectivement l'intégration de Google Maps crée un sentiment de plaisir chez eux. Or l'aspect « collaboration avec un pair » pourrait aussi influencer positivement la dynamique du travail en optimisant l'engagement dans la tâche.

Parmi les apprentissages identifiés grâce à la création de cartes narratives sur Google Maps, la localisation (Zgor, 1990; Molines, 1997) semble un élément central dans les textes rédigés. Les équipes sont capables de distinguer entre les phénomènes naturels et humains constituant le territoire agricole du Bangladesh. Le contenu des textes écrits par les élèves indique leur habileté à décrire la fragilité du territoire agricole. Or le recours à l'image satellite de Google Maps montre que plusieurs descriptions faites se limitent au site visible ce qui peut empêcher une compréhension globale et profonde de l'enjeu étudié. Ceci rappelle la mise en garde de Genevois et Jouneau-Sion (2008) quant à la réduction du réel à l'image virtuelle offerte par l'outil géospatial. Certaines affirmations confirment l'inquiétude des deux auteurs, par exemple celle de cet élève : « Nous pouvions observer les territoires de façon très réelle. » (Équipe 1.) Il est donc, important que l'élève complète ses analyses en ayant recours à d'autres sources d'information (cartes statiques et interactives, livres, sites Web, documentaires, récits, etc.).

Des tentatives d'interprétation mobilisant des liens explicatifs sont amorcées par les élèves indiquant la manifestation de l'explication géographique. Ces résultats

corroborent ceux de Favier et Van der Schee (2014) selon lesquels les technologies géospatiales contribuent à la stimulation du raisonnement géographique relationnel chez les élèves, puisque l'outil numérique permet d'observer les distributions spatiales et, par conséquent, identifier des associations spatiales possibles. Or l'établissement de liens entre les phénomènes géographiques semble limité chez les élèves, à l'instar de ce qui a été observé par Favier et Van der Schee (2014) chez les élèves du secondaire en Allemagne de même âge. En outre, le concept de mouvement (Gersmehl, 2005; Zgor, 1990), exprimant la dynamique spatiale et les interrelations (Sharpe *et al.*, 2016) au sein d'un même territoire et entre différents territoires, semble implicitement présent dans les cartes narratives produites par les équipes. À l'exception de l'équipe 8, qui a eu recours à la généralisation conceptuelle, la généralisation comme composante importante du raisonnement géographique semble absente des textes produits. Ainsi, bien que des indices du raisonnement géographique soient identifiés dans les cartes narratives élaborées, les élèves auront besoin de vivre des activités d'apprentissage mobilisant les différentes facettes du raisonnement géographique. Nous postulons aussi qu'un enseignement explicite de la cohérence macrostructurelle pourrait aider les élèves à mieux verbaliser ce raisonnement géographique.

La mobilisation des liens explicatifs se manifeste aussi dans les résultats obtenus pour la cohérence macrostructurelle puisque certaines des équipes ont été capables d'établir des liens sémantiques entre les éléments de leur description. Pour la qualité des textes produits, on a pu remarquer que les équipes ont eu de la facilité à adapter leur vocabulaire à la situation de communication. Nous postulons que le fait de publier leurs cartes dans Google Maps leur a permis de comprendre qu'ils doivent adapter leur vocabulaire à cette situation de communication formelle, ce qui a été observé dans d'autres recherches (Cavanagh et Blain, 2014). Cependant, nous constatons qu'il y aurait lieu de prévoir des interventions didactiques spécifiques en ce qui a trait à la cohérence du texte descriptif, particulièrement la cohérence macrostructurelle. En effet, certaines équipes ont eu plus de difficulté à produire un texte cohérent et de faire progresser l'information en établissant des liens logiques entre les informations. Il serait relativement facile d'intégrer, lors d'une intervention didactique visant d'abord les apprentissages en géographie, telles des activités de reprise de l'information au moment de la révision de leur carte narrative. Ces activités de littératie ne prendraient pas toute la place et nous postulons que les élèves comprendraient la pertinence de travailler cet aspect de la langue afin de produire des textes plus cohérents.

CONCLUSION

Les résultats obtenus doivent prendre en considération le fait que c'est la première fois que ces élèves créent des cartes narratives sur Google Maps. La situation d'apprentissage visait donc à la fois l'apprentissage technique de l'outil virtuel et la réalisation de tâches au sujet de la lecture du territoire agricole à risque aux Prairies

canadiennes et au Bangladesh. Avec des élèves habitués à créer des cartes narratives sur Google Maps et initiés au raisonnement géographique, les consignes seraient plutôt axées sur le contenu géographique et dans ce cas des habiletés de localisation, d'orientation et de symbolisation seraient considérées comme des prérequis. En outre, les élèves participant à cette recherche n'ont pas reçu de consignes par rapport à l'écriture. En revanche, les différentes tâches demandées aux élèves les invitaient implicitement à manifester leur raisonnement géographique et à mobiliser leurs stratégies d'écriture. Les résultats montrent que les élèves manifestent des habiletés intellectuelles en description géographique et ils sont capables de choisir le vocabulaire approprié pour cette situation d'écriture. Cependant, il semble que l'explication et la généralisation nécessitent un enseignement explicite de ces habiletés intellectuelles. De même, plusieurs élèves pourraient bénéficier d'un enseignement explicite des procédés de reprises de l'information en écriture. Nous postulons que cet enseignement de la cohérence textuelle contribuerait indirectement à faciliter l'explication et la généralisation en géographie. Bien qu'il soit impossible de généraliser les résultats de cette étude exploratoire, nous croyons que ces résultats prometteurs méritent d'être explorés plus en profondeur dans des études subséquentes où il y aurait un enseignement explicite du processus d'écriture, ainsi que du raisonnement géographique. De même, pour répondre aux enjeux de l'interdisciplinarité, il serait important de fournir au personnel enseignant de la géographie des outils afin qu'il puisse intégrer la langue, la littérature et le numérique à son enseignement grâce à la création de cartes narratives sur Google Maps, qui serait ainsi amené à jouer un rôle intégrateur entre différentes disciplines.

Références bibliographiques

- ADAM, J.-M. (2008). *La linguistique textuelle: introduction à l'analyse des discours* (2^e éd.). Paris: Armand Colin.
- ANDERSON, L. et KRATHWHOL, D. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York, N.Y.: Longman.
- APOTHELOZ, D., MIEVILLE, D. et GRIZE, J.-I. (1989). Cohérence et discours Argumenté. Dans M. Charolles (dir.), *The Resolution of Discourse Processing. Coherence or Consistency Dissonances* (p. 68-87). Hamburg: Helmut Buske Verlag.
- BARLOW, A. et WHITEHOUSE, S. (2019). *Mastering primary geography*. London: Bloomsbury Academic.

- BENIMMAS, A. (2006). Teaching geographic reasoning. Dans K. Purnell, K., J. Lidstone, et S. Hodgson (dir.), *Changes in geographical education: Past, present and future* (p. 75-79). *Proceedings of the International Geographical Union Commission on Geographical Education 2006 Symposium*.
- BLAIN, S., CAVANAGH, M. et CAMMARATA, L. (2018). Enseigner l'écriture en milieu francophone minoritaire : comment motiver les élèves et surmonter les défis de l'insécurité linguistique? *Revue canadienne de l'éducation*, 41(4), 1105-1131.
- BLAIN, S. et CAVANAGH, M. (2017). Enseignement explicite des stratégies cognitives rédactionnelles : effets sur la cohérence des récits écrits par des élèves francophones de 4^e et de 5^e année vivant en milieu minoritaire. *Revue Éducation francophone en milieu minoritaire*, 12 (1), 1-26.
- BLAIN, S. et CAVANAGH, M. (2014). Effets de l'apprentissage des stratégies de planification en écriture sur la cohérence textuelle de récits imaginaires d'élèves francophones du Nouveau-Brunswick et de l'Alberta. *Language and Literacy*, 16 (2), 17-37.
- BLAIN, S., BEAUCHAMP, J., ESSIEMBRE, C. et FREIMAN V. (2009). L'apprentissage de l'écriture avec l'accès direct à l'ordinateur portable chez les élèves francophones de 7^e et 8^e année au Nouveau-Brunswick. *Éducation francophone en milieu minoritaire*, 5(2), 15-33.
- BROPHY, J. et ALLEMAN, J. (2009). Meaningful social studies for elementary students. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(3), 357-376.
- CASEY, G. (2013). Interdisciplinary literacy through social media in the mathematics classroom. An action research study. *Journal of Adolescent et Adult Literacy*, 57(1), 60-71.
- CATLING, S. et WILLY, T. (2018). *Understanding and Teaching Primary Geography*. London: Sage Publications Ltd.
- CAVANAGH, M. et BLAIN, S. (2009). Relever quatre défis de l'enseignement de l'écrit en milieu francophone minoritaire. *Les Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1 et 2), 151-178.
- FAVIER, T. et VAN DER SCHEE, J. (2014). Evaluating progression in students' relational thinking while working on tasks with geospatial technologies. *Review of International Geographical Education Online*, 4(2), 155-181.
- GENEVOIS, S. et JOUNEAU-SION, C. (2008). Utiliser les «Globes virtuels» pour enseigner la géographie de la France. *L'information géographique*, 3(72), 81-93.

- GERSMEHL, P. (2008). *Teaching Geography*. New York: The Guilford Press.
- GREGG, S.M. et LEINHARDT, G. (1994). Mapping out of geography: An example of epistemology and education. *Review of Educational Research*, 64(2) : 311-361.
- HAYES, J. R. (2011). Kinds of knowledge-telling: Modeling early writing development. *Journal of Writing Research*, 3(2), 73–92. doi: 10.17239/jowr-2011.03.02.1.
- HERTIG, Ph. (2017). Éducation à la complexité. Dans A. Barthes, J.-M. Lange, N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des «Éducatifs à»* (p. 74-81). Paris: L'Harmattan.
- JACKSON, P. (2006). Thinking geographically. *Geography*, 19, 199-204.
- JOHNSON, H., WATSON, P.A., DELAHUNTY, T., McSWIGGEN, P. et SMITH, T. (2011). What it is they do: Differentiating knowledge and literacy practices across content disciplines. *Journal of Adolescent et Adult Literacy*, 55(2), 100-109. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/41309665>
- JOINT COMMITTEE ON GEOGRAPHIC EDUCATION. (1984). *Guidelines for geographic education: elementary and secondary schools*. Washington: Association of American Geographers.
- KARKDIJK, ADMIRAAL et VAN DER SCHEE. (2019). Small-Group work and relational thinking in geographical mysteries: A study in dutch secondary education. *Review of International Geographical Education Online*, 9(2), 402-425.
- KERVIN, L. et MANTEI, J. (2017). Children creating multimodal stories about a familiar environment. *The Reading Teacher*, 70(6), 771-728.
- KISS, J. et REYES NUÑEZ, J. J. (2018, juin). *Testing the use of Google My Maps in a hungarian secondary school*. 7th International Conference on Cartography et GIS, Sozopol.
- LAMBERT, D. et MORGAN, J. (2010). *Teaching geography 11-18. A conceptual approach*. Maidenhead: Open University Press.
- MATUSIAK, KRISTYNA. K. (2011). *Use of digital resources in an academic environment: A qualitative study of students' perceptions, experiences, and digital literacy skills*. Dissertation, University of Wisconsin.
- MOLINES, G. (1997). Raisonnements géographiques ou raisonnements en géographie? Dans F. Audigier (dir), *Concepts, modèles, raisonnements*. Actes du huitième colloque, Didactiques des disciplines, mars 1996 (p.346-360). Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.

- MORROW, L. (2012). *Literacy Development in the Early Years. Helping Children Read and Write*. Boston : Pearson.
- PAILLÉ, P. et MUCCHIELLI, A. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- SEEFELDT, C. (2005). *Social studies for the preschool/primary child* (7^e éd.). Upper Saddle River, NJ : Pearson, Merrill Prentice Hall.
- SHARPE, B. et TU HUYNH, N. (2015). A Review of geospatial thinking assessment in high schools. Dans O. Muñiz Solari, A. Demirci et J. Van der Schee (dir.), *Geospatial Technologies and Geography Education in a Changing World, Geospatial Practices and Lessons Learned* (p. 169-182). New York : Springer.
- SELL, C. R., et GRIFFIN, K. (2017). Powerful social studies teaching with poetry and primary sources. *The Social Studies*, 108(1), 1-9.
- SERRIERE, S. (2015). Looking across cases: Critical and contemporary issues of integration. Dans L. Bennet et E.R. Hinde (dir.), *Becoming integrated thinkers: case studies in elementary social studies* (p. 111-115). Silver Spring, MD : NCSS.
- TAUVERON, C. (1995). *Le personnage. Une clé pour la didactique du récit à l'école élémentaire*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- VAN DER SCHEE, J. (2000). Helping children to analyse a changing world: Looking for patterns and relationships in space. Dans M. Robertson et R. Gerber (dir.), *The child's world: Triggers for learning* (p. 214-231). Melbourne : Australian Council for Educational Research.
- XIANG, X. et LIUT, Y. (2017). Understanding 'change' through spatial thinking using Google Earth in secondary geography. *Journal of Computer Assisted Learning*, 33, 65-78.
- ZGOR, M (1990). *La géographie et la formation intellectuelle. Une contribution à l'élaboration d'un modèle didactique et son application au niveau de l'évaluation de licenciés marocains au seuil de la profession d'enseignement* (Thèse de doctorat). Vrije Universiteit, Bruxelles.

Annexe 1

Grille d'évaluation – Écriture (adaptée de celle de Bégin, Bilodeau et Boudreau)

Mode de discours : descriptif

Critères d'évaluation et indicateurs/Niveau		A	B	C	D	E
Cohérence situationnelle	<i>Adaptation à la situation de communication</i>	- Tient compte de l'intention d'écriture et du sujet en développant les éléments de la description de façon approfondie. - Utilise des moyens efficaces et variés pour : - maintenir un point de vue neutre; - prendre en compte son destinataire.	- Tient compte de l'intention d'écriture et du sujet en développant les éléments de la description de façon généralement approfondie. - Utilise des moyens efficaces pour : - maintenir un point de vue neutre; - prendre en compte son destinataire.	- Tient compte de l'intention d'écriture et du sujet en développant les éléments de la description de façon acceptable. - Utilise des moyens efficaces et variés, malgré des maladresses, pour : - maintenir un point de vue neutre; - prendre en compte son destinataire.	- Tient compte de l'intention d'écriture et du sujet en développant les éléments de la description de façon très sommaire. - Utilise des moyens peu efficaces pour : - maintenir un point de vue neutre; - prendre en compte son destinataire.	- Ne tient pas compte de l'intention d'écriture et du sujet. - Utilise peu ou pas de moyens pour : - maintenir un point de vue neutre; - prendre en compte son destinataire.
	<i>Utilisation d'un vocabulaire approprié</i>	Utilise des mots et des expressions conformes à la norme et à la variété de langue.	Utilise des mots et des expressions conformes à la norme et à la variété de langue, à l'exception de rares erreurs.	Utilise des mots et des expressions conformes à la norme et à la variété de langue, à l'exception de quelques erreurs.	Utilise des mots et des expressions généralement conformes à la norme et à la variété de langue.	Utilise plusieurs mots ou expressions non conformes à la norme et à la variété de langue.
Cohérence macro-structurale	<i>Reprise de l'information, progression, non-contradiction</i>	Assure la cohérence de son texte de manière judicieuse en : - utilisant la reprise de l'information de façon appropriée et variée; - faisant progresser habilement l'information en établissant des liens logiques; - assurant la non-contradiction entre les éléments de la description et entre les temps verbaux.	Assure la cohérence de son texte en : - utilisant la reprise de l'information de façon appropriée et variée; - faisant progresser l'information en établissant des liens logiques; - assurant la non-contradiction entre les éléments de la description et entre les temps verbaux.	Assure la cohérence de son texte en : - utilisant la reprise de l'information de façon généralement appropriée; - faisant progresser l'information en établissant des liens logiques malgré des maladresses; - assurant la non-contradiction entre les éléments de la description et entre les temps verbaux, malgré des maladresses.	Assure maladroitement la cohérence de son texte en : - utilisant la reprise de l'information de façon souvent imprécise ou inappropriée; - faisant peu progresser l'information; - présentant des contradictions entre les éléments de la description ou entre les temps verbaux.	Assure peu la cohérence de son texte en : - utilisant la reprise de l'information de façon imprécise ou inappropriée; - présentant des informations non liées; - présentant plusieurs éléments contradictoires.

Annexe 2

Création d'une carte narrative sur le territoire agricole à risque du Bangladesh

Pour réaliser votre carte, vous devez appliquer ce que vous avez appris dans la carte narrative que vous aviez créée sur le territoire agricole des Prairies canadiennes. Pour ce faire, vous aurez besoin de consulter le manuel au Territoire 2 (pages 286-291) et un atlas du monde. Vous devez suivre les consignes suivantes :

- 1) Cherchez la ville de Munгла (Mongla) sur Google Maps.
 - a. Créez un point pour cette ville (agrandir l'échelle pour localiser d'une manière plus précise).
 - b. Donnez un titre à ce lieu.
 - c. Situez la ville par rapport au Bangladesh et par rapport aux zones inondables. Consultez la carte 6.20 du manuel scolaire.
 - d. Qu'est-ce qui caractérise cette zone, sur le plan physique/naturel, par rapport au reste du pays? (Comparez avec la carte du manuel à la page 287.)
 - e. Quels types d'activités agricoles et autres sont pratiquées dans la région de cette ville? Décrivez les aspects humains et naturels que vous observez.
 - f. Quel type de moyen de transport semble le plus utilisé dans la zone inondable où se trouve la ville de Munгла?
 - g. Comment expliquez-vous cela?

Vous devez répondre à ces questions à l'intérieur de l'espace réservé au lieu étudié.

Vous devez ajouter une image pertinente qui représente la ville en question.

Faites la même chose pour les lieux suivants, **mais dans le but de décrire la fragilité du territoire agricole du Bangladesh** et comment les agriculteurs tentent de protéger le sol et de s'adapter à cette réalité. Pour ce faire, vous devez créer des points pour les éléments naturels et humains aux points 2, 3, 4, 5, 6, 7 :

- 2) Ville de Dacca (Dakka) (localisez-la par rapport au pays, aux zones inondables, et aux éléments naturels et humains que vous observez en lien avec l'agriculture).
- 3) Ville de Chittagong (même tâche).
- 4) Fleuve Meghna (où se trouvent ses sources, les pays traversés avant d'arriver au Bangladesh, autre information pertinente).
- 5) Fleuve Gange (même tâche).
- 6) Fleuve Brahmapoutre (même tâche).
- 7) Ville de Pabna (même tâche que les points 2 et 3).

Ajoutez le nom de votre équipe au titre de la carte. Partagez votre carte avec moi, voici mon adresse courriel : xxxx@gmail.com

Merci de votre participation!

Annexe 3

Prétest

Nom : _____

Bonjour,

Il est fort probable que ce n'est pas la première fois que vous allez utiliser Google Maps.

C'est pourquoi, avant de vous présenter l'activité à réaliser en lien avec le sujet de
_____, vous allez prendre le temps de répondre à ces questions :

- 1) Avez-vous déjà entendu parler de Google Maps? Oui ___ Non ___
- 2) Avez-vous déjà utilisé Google Maps? Oui ___ Non ___
- 3) Êtes-vous un utilisateur régulier de Google Maps? Oui ___ Non ___
- 4) Si oui, pour quelle raison utilisez-vous Google Maps?

- 5) Que savez-vous faire avec Google Maps? (Citez le maximum de choses que vous êtes capable de faire à l'aide de ce logiciel.)

- a. _____
- b. _____
- c. _____
- d. _____
- e. _____
- f. _____
- g. _____
- h. _____
- i. _____
- j. _____
- k. _____
- l. _____

Annexe 4

Post-test

Nom : _____

Vous avez utilisé Google Maps pour créer une carte narrative. Maintenant que vous avez terminé ces activités, j'aimerais que vous répondiez à ce court questionnaire au meilleur de vos connaissances. Il est important que chacun de vous puisse répondre d'une manière individuelle.

Que pensez-vous de ces activités que vous venez de réaliser à l'aide de Google Maps?

1) _____

2) Qu'avez-vous appris à faire de plus avec Google Maps? (Notez toutes les choses que vous êtes capables de faire avec ce logiciel. Il convient d'ouvrir la carte que vous aviez créée pour que vous vous rappeliez les habiletés développées.)

- a. _____
- b. _____
- c. _____
- d. _____
- e. _____
- f. _____
- g. _____
- h. _____
- i. _____

3) Avez-vous rencontré des défis?

- a. Oui ____ Non ____
- b. Si oui, lesquels?

4) Dans ce que vous avez appris, qu'est-ce que vous allez pouvoir réutiliser dans le futur?

5) Dans quelles autres disciplines pensez-vous pouvoir réutiliser Google Maps?

Merci de votre participation active!

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

Anderson ARAÚJO-OLIVEIRA

Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec

VOLUME XLVII: 2 – AUTOMNE 2019

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

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton

Comité de rédaction

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

Révision linguistique

Philippe-Aubert Côté, rév. a.
Révisart

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Diffusion Érudit

www.erudit.org

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

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

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

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

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

Éduquer aux sciences humaines et sociales

Coordination du numéro:

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

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

Liminaire

1 Éduquer aux sciences humaines et sociales

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

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

Bernadette MÉRENNE-SCHOUMAKER, Université de Liège, Belgique

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sabrina MOISAN, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

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

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

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

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

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

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

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

Anderson ARAÚJO-OLIVEIRA

Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec

RÉSUMÉ

L'article présente une analyse du discours officiel relatif à l'enseignement des sciences humaines et sociales (SHS) au primaire. Pour ce faire, l'analyse descriptive des orientations gouvernementales sera accompagnée de l'identification d'un certain nombre de zones d'ombre (incohérences, ambiguïtés, contradictions, etc.) qui y sont sous-jacentes. Des apprentissages considérés comme étant importants à construire, mais qui ne font pas l'objet d'une évaluation, une compétence à développer considérée comme fondamentale alors qu'aucune plage horaire n'est prévue au régime pédagogique à son enseignement, des compétences centrées sur la capacité à raisonner et à argumenter alors que l'évaluation se centre davantage sur la description de connaissances factuelles n'en sont que quelques exemples. N'étant pas toujours univoques, ces orientations sont susceptibles de laisser place à des lectures et des interprétations variées sur le plan des paramètres devant présider à l'intervention éducative de l'enseignant, notamment en ce qui a trait à l'apport des SHS à la triple mission de l'école québécoise, au statut et à la place des savoirs scolaires au sein d'une approche par

compétences, ainsi qu'au rôle de la démarche d'enseignement-apprentissage dans l'intervention éducative.

ABSTRACT

Educational intervention in the social and human sciences at the primary level through the gray areas of official discourse on teaching practices

Anderson ARAÚJO-OLIVEIRA, University of Quebec in Montreal, Montreal, Quebec

The article presents an analysis of the official discourse on teaching social and human sciences (SHS) at the primary level. The descriptive analysis of government orientations will be accompanied by the identification of some gray areas (inconsistencies, ambiguities, contradictions, etc.) underlying them. A few examples are knowledge considered important to build on but not subject to evaluation, essential skills that need to be developed but are given no teaching time slot in the educational system, skills that rely on the ability to reason and make arguments, while the evaluation focuses more on the description of factual knowledge. Not always clear, these orientations can leave room for different interpretations and readings of the parameters that should govern the teacher's educational intervention, especially regarding the contribution of SHS to the triple mission of Quebec schools to the status and the place of school knowledge within a skills-based approach, and the role of the teaching-learning approach in the educational intervention.

RESUMEN

La intervención educativa en ciencias humanas y sociales en primaria a través de las zonas grises de los discursos sobre las prácticas educativas

Anderson ARAÚJO-OLIVEIRA, Universidad de Quebec en Montreal, Montreal, Quebec

El artículo presenta un análisis del discurso oficial relacionado con la enseñanza de las ciencias humanas y sociales (SHS) en primaria. A tal efecto, el análisis descriptivo de las orientaciones gubernamentales está acompañado de la identificación de un cierto número de zonas grises (incoherencias, ambigüedades, contradicciones, etc.) que se encuentran subyacentes. Aprendizajes que se consideran importantes de construir, pero que no están sujetos a una evaluación; una competencia por desarrollar considerada como fundamental pero a la que no se le ha reservado rango de tiempo en el régimen pedagógico para ser enseñada; competencias centradas en la capacidad de razonar y de argumentar pero cuya evaluación se centra sobre todo sobre la descripción de conocimientos factuales, no son sino algunos ejemplos. Como nunca son unívocas, dichas orientaciones son susceptibles de dar cabida a la

lectura y a interpretaciones variadas en lo referente a los parámetros que deben regir la intervención educativa del maestro, especialmente en lo referente a la aportación de las SHS a la triple misión de la escuela quebequense, al estatus y al lugar de los saberes escolares en el seno de un enfoque por competencias, así como el rol del procedimiento de la enseñanza-aprendizaje en la intervención educativa.

Dix-sept ans après la mise en œuvre d'une refonte importante de l'enseignement des sciences humaines et sociales (SHS) au primaire au Québec, et de la publication de nombreux documents qui complètent et clarifient les orientations ministérielles, un constat s'impose: du *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2001) à la *Progression des apprentissages* (Gouvernement du Québec, 2009), en passant par le *Renouveau pédagogique* (Gouvernement du Québec, 2005a), le *Cadre d'évaluation des apprentissages* (Gouvernement du Québec, 2011), l'*Évaluation du matériel didactique* (Gouvernement du Québec, 2004, 2007), les acteurs et actrices du monde de l'éducation (enseignants et enseignantes, conseillers et conseillères pédagogiques, concepteurs et conceptrices de manuels scolaires, chercheurs et chercheuses, formateurs et formatrices universitaires, futurs enseignants et futures enseignantes, etc.) sont confrontés à un ensemble de *discours sur les pratiques d'enseignement*¹ en SHS qui ne sont pas toujours univoques, et qui sont traversés par des sous-entendus, des incohérences, des ambiguïtés et des contradictions que l'on appellera ici les *zones d'ombre*² des discours sur les pratiques d'enseignement.

Sur la base des réflexions issues de nos recherches portant sur l'étude des pratiques d'enseignement réalisées au cours des 15 dernières années, cet article présente une analyse critique du discours officiel relatif à l'enseignement des SHS au primaire. Cet article ne prétend pas reprendre les conclusions de ces recherches, mais simplement mettre en exergue un certain nombre de tensions véhiculées dans la documentation gouvernementale entourant l'apport des SHS à la triple mission de l'école québécoise, le statut et la place des savoirs scolaires disciplinaires au sein d'une approche par compétences, ainsi que l'apport et le rôle de la démarche d'apprentissage.

Le corpus qui a fait l'objet de l'analyse est constitué de onze documents officiels publiés par le Gouvernement du Québec de 1996 à 2016, soit dans le contexte du renouvellement des programmes de formation au primaire, et présentant un ou

-
1. Par *discours sur les pratiques d'enseignement*, il faut entendre ici l'ensemble des documents officiels produits par des instances mandatées qui légifèrent, prescrivent, encadrent et orientent l'actualisation des pratiques des enseignants.
 2. Dans ce texte, il faut comprendre par *zones d'ombre* un ensemble de sous-entendus, d'incohérences, d'ambiguïtés ou de contradictions pouvant être dégagés du discours officiel relatif à l'enseignement des SHS et susceptibles de laisser place à des interprétations variées sur le plan des paramètres devant présider à l'intervention éducative de l'enseignant.

plusieurs liens avec l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire. Il s'agit essentiellement du Programme de formation de l'école québécoise, des énoncés de politique éducative qui l'ont précédé (*Rapport final de la commission des États généraux sur l'éducation, Plan d'action pour la réforme de l'éducation*, etc.) et des orientations complémentaires qui lui ont succédé (*Évaluation des aspects pédagogiques du matériel éducatif, Cadre d'évaluation des apprentissages*, etc.). Les documents qui ont fait l'objet de l'analyse sont précédés d'un astérisque (*) dans la liste des références bibliographiques.

La collecte des données s'est effectuée au moyen d'une grille d'analyse thématique élaborée au fil du temps en fonction des questions spécifiques découlant des contextes, des problématiques et des cadres conceptuels sous-jacents aux différentes recherches réalisées par l'auteur de ce texte au cours des 15 dernières années, et qu'il est possible de visualiser dans le tableau suivant (Tableau 1).

Tableau 1. **Grille d'analyse**

1. **Pourquoi enseigne-t-on les SHS au primaire (finalités)?**
 - Apports des SHS à la mission d'instruction
 - Apports des SHS à la mission de socialisation
 - Apports des SHS à la mission de qualification
2. **Qu'enseigne-t-on en SHS au primaire (objets d'apprentissage et d'évaluation)?**
 - 2.1 Vision constructiviste de l'apprentissage
 - Statut des savoirs disciplinaires
 - Modalités d'accès aux savoirs
 - Place et rôle de l'élève
 - Place et rôle de l'enseignant
 - 2.2 Approche par compétences
 - Place des savoirs disciplinaires
 - Rôle des savoirs disciplinaires
3. **Comment enseigne-t-on les SHS au primaire (démarches d'apprentissage)?**
 - Structure de la démarche de recherche
 - Place et rôle des savoirs disciplinaires
 - Rôle de la démarche de recherche
 - Place et rôle de l'élève
 - Place et rôle de l'enseignant
4. **Autres**

Dans les pages qui suivent, la description des orientations ministérielles sera accompagnée de l'identification des zones d'ombre qui y sont sous-jacentes. Des apprentissages identifiés comme étant importants à construire, mais qui ne font pas l'objet d'une évaluation systématique, une compétence à développer alors qu'aucune plage

horaire n'est prévue au régime pédagogique à son développement, des compétences centrées sur la capacité à raisonner et à argumenter alors que l'évaluation se centre davantage sur la description de connaissances factuelles n'en sont que quelques exemples. Du surcroît, n'étant pas toujours univoques, les orientations ministérielles sont susceptibles de laisser place à des interprétations variées sur le plan des paramètres devant présider à l'intervention éducative de l'enseignant.

ZONE D'OMBRE 1 : LES SHS AU PRIMAIRE ET LA TRIPLE MISSION ÉDUCATIVE DE L'ÉCOLE

L'école québécoise « a le mandat de préparer l'élève à contribuer à l'essor d'une société voulue démocratique et équitable » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 2). Ainsi, si sa responsabilité première renvoie au développement intellectuel des élèves, elle ne demeure pas la seule, car l'école se voit également mandatée pour contribuer à l'insertion harmonieuse des jeunes dans la société à laquelle ils appartiennent en leur permettant de s'approprier les savoirs et les valeurs qui la fondent et en les formant pour qu'ils soient en mesure de participer à son évolution. Or, alors que les programmes précédents étaient marqués par le sceau d'une perspective identitaire en privilégiant le développement du sentiment d'appartenance, dans le cadre du programme actuel, l'enseignement des SHS doit concourir à la réalisation de la triple mission de l'école québécoise. La mission d'instruction vient « réaffirmer l'importance de soutenir le développement cognitif aussi bien que la maîtrise des savoirs » (*Ibid.*, p. 3), alors que celle de socialisation contribue « à l'apprentissage du vivre ensemble et au développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité » (*Ibid.*). La mission de qualification, quant à elle, renvoie à la nécessité d'offrir aux élèves les conditions les plus adéquates possible pour entreprendre et réussir leur parcours scolaire, en plus de renvoyer aussi à la nécessité de rendre les élèves aptes à participer au développement de la société par l'intégration professionnelle (*Ibid.*).

Or, bien que le discours officiel soutienne depuis longtemps que l'école représente le lieu par excellence d'un apprentissage guidé qui permet à l'élève d'acquérir les connaissances, les habiletés et les attitudes nécessaires pour comprendre et transformer le monde et pour continuer à apprendre tout au long de la vie (Gouvernement du Québec, 1996, 1997a, 1997b), il faut souligner que la réflexion entourant la triple mission attribuée à l'école reste pour le moins partielle (on ne lui accorde qu'une demi-page sur les 350 qui composent la version officielle du *Programme de formation*) et très peu articulée autour des caractéristiques particulières des programmes disciplinaires. En ce sens, encore qu'il nous soit possible de faire quelques inférences

à partir de notre propre cadre conceptuel³, il faut reconnaître que la façon dont chacune des disciplines, dans la spécificité des finalités éducatives, des savoirs et des dispositifs de formation qui leur sont sous-jacents, contribuera à la réalisation de cette triple mission reste peu explicitée dans les documents ministériels (Araújo-Oliveira, 2010). Comment l'enseignement des SHS contribuerait-il au développement de la mission d'instruction, par exemple? Serait-ce par le développement chez les élèves de concepts historiques ou géographiques et d'habiletés intellectuelles? Ou serait-ce plutôt par l'apprentissage des valeurs socialement acceptables, telles la solidarité, la justice, la coopération, etc.? Dans quelle mesure cet enseignement peut-il contribuer effectivement à chacune des missions préconisées? Ne privilégierait-il pas l'une des missions plutôt qu'une autre? Pourrait-on socialiser ou qualifier sans instruire, et vice-versa?

Certes, l'orientation actuelle au sein de la didactique des SHS au primaire conduit à privilégier sur le plan de ses finalités un certain équilibre entre l'instruction, la socialisation et la qualification en mettant en évidence le caractère praxéologique de cette discipline, en ce sens qu'il faut apprendre les SHS pour comprendre le monde et éventuellement pour y agir (Laville, 1991; Lenoir, 1989; Libresco, 2003). Néanmoins, la primauté accordée depuis longtemps par cet enseignement à la transmission d'un corpus de savoirs sur la société d'appartenance des élèves pour permettre l'apprentissage du vivre ensemble et la formation de la personne (Audigier, 1999) amène à se questionner sur les possibilités des enseignants de prendre réellement en compte l'équilibre souhaité et, ainsi, contribuer au développement de la triple mission. De plus, l'adhésion du nouveau programme à une approche par compétences fortement associée à une politique néolibérale (Bronckart et Dolz, 2002) (rôle limité de l'État en matière économique et sociale, ouverture à la loi du marché, vision de l'individu en tant que capital humain, etc.) conduit à se demander si l'une des finalités ne serait pas davantage valorisée au détriment des deux autres, ou encore si elles ne seraient pas simplement réduites à quelques-unes de leurs dimensions.

-
3. De notre point de vue, en SHS, la mission d'instruction se traduit par le développement de conceptions ainsi que d'habiletés et d'attitudes intellectuelles, de même que par l'acquisition et l'application d'une démarche systématique et rigoureuse. De son côté, le développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité caractéristique de la mission de socialisation requiert l'appropriation du patrimoine culturel, traduit en termes de savoirs scientifiques et culturels produits par l'humanité, puis l'acquisition des valeurs à la base de la société (solidarité, justice, coopération, démocratie, etc.) et l'exercice de la citoyenneté par la mobilisation des savoirs disciplinaires dans la vie quotidienne (Lebrun, Hasni et Oliveira, 2008). Enfin, la qualification renvoie à la nécessité de cette discipline d'offrir aux élèves les bases nécessaires pour réussir un parcours scolaire, de même que la nécessité de les rendre aptes à s'intégrer à la société par le développement et la mobilisation des compétences acquises dans des situations diverses en lien avec la vie professionnelle.

ZONE D'OMBRE 2 : LES SHS AU PRIMAIRE ET LA VISION CONSTRUCTIVISTE DE L'APPRENTISSAGE

Contrairement aux programmes antérieurs qui se fondaient soit sur une approche humaniste (Gouvernement du Québec, 1971), soit sur une approche par objectifs comportementaux d'inspiration néo-béhavioriste (Gouvernement du Québec, 1981, 1983), le programme actuel, tout en reconnaissant l'apport du béhaviorisme dans les apprentissages, revendique ouvertement une approche constructiviste⁴ (Gouvernement du Québec, 2001). Selon cette approche, le développement cognitif est un processus par lequel l'être humain reconstruit la culture du groupe social auquel il appartient (Coll, Martín, Mauti et Miras, 1993). Dans cette perspective, la connaissance résulte d'un complexe processus de modification, de réorganisation et de construction mis en place par les élèves pour assimiler et interpréter la réalité naturelle, humaine et sociale.

Envisagée du point de vue de l'enseignement des SHS, cette approche préconise que l'apprentissage ne soit jamais un rapport direct et immédiat d'appropriation de la réalité humaine et sociale par le sujet apprenant. Elle passe par le détour nécessaire d'un système objectif de régulation, lui-même devant faire l'objet d'un processus de construction résultant de la rupture que le sujet établit avec l'objet en se l'appropriant (Lenoir, 1996). Cette acception consiste, d'un côté, à considérer l'appréhension de la réalité humaine et sociale comme le résultat d'une production humaine socialement et historiquement située (Lenoir, 1993; Tutiaux-Guillon, 2015; Werneck, 2006) et, de l'autre, à exclure l'idée d'une réalité indépendante, d'un savoir préexistant historique ou géographique transmis par héritage ou encore disposé dans le réel et attendant d'être découvert par le sujet (Castañón, 2007; Gaya, 2006). Le savoir constitue les outils à partir desquels l'élève sera en mesure d'organiser son expérience empirique, de développer sa pensée réflexive, sa conscience critique et, par le fait même, de pouvoir agir de façon réfléchie sur le monde qui l'entoure.

La perspective constructiviste octroie à l'élève un rôle actif dans la réalisation de sa vision du monde, puisqu'il est responsable de la production de la réalité humaine et sociale. Dans une telle perspective, «l'apprentissage est considéré comme un processus dont l'élève est le premier artisan» (Gouvernement du Québec, 2001, p. 5) et un tel apprentissage n'est possible qu'au moyen de situations d'enseignement-apprentissage qui représentent un réel défi pour l'élève, c'est-à-dire «des situations qui entraînent une remise en question de ses connaissances et de ses représentations personnelles» (*Ibid.*). Autrement dit, c'est l'élève qui construit, modifie et enrichit ses schémas cognitifs.

4. «Certains apprentissages que doit développer l'école bénéficient de pratiques d'inspiration béhavioriste axées, notamment, sur la mémorisation de savoirs au moyen d'exercices répétés. Cependant, beaucoup d'éléments du Programme de formation, en particulier ceux qui concernent le développement de compétences et la maîtrise de savoirs complexes, font appel à des pratiques basées sur une conception de l'apprentissage d'inspiration constructiviste.» (Gouvernement du Québec, 2001, p. 5.)

Puisque l'accession au savoir est vue comme une production de la part du sujet apprenant, comme un processus d'objectivation médiatisé par une démarche structurée et rigoureuse, l'enseignement des SHS doit dépasser la fonction patrimoniale qui privilégie le développement du sentiment d'appartenance à la société au sein de laquelle il s'est façonné. Ces disciplines exigent beaucoup plus que la mémorisation de dates, de noms de personnages et de lieux historiques. Sans oblitérer le nécessaire développement du sentiment identitaire, elles requièrent plutôt le développement de la capacité de questionner, de raisonner, d'analyser – autrement dit, le développement d'une attitude critique et réflexive à l'égard des phénomènes humains et sociaux survenus dans le temps et dans l'espace. En conséquence, l'enseignant a pour fonction de promouvoir la réalisation du meilleur apprentissage possible (Coll *et al.*, 1993). Comme le dit Lenoir (1989, p. 684), son rôle consiste à

favoriser l'interaction entre le sujet et l'objet, [à] intervenir au niveau du processus d'apprentissage lui-même, pour ce qui est de la planification, de l'orientation, du support et de l'évaluation des apprentissages en cours, non à se substituer au sujet dans une perspective de révélation d'un savoir vérité.

Or il faut noter que faire appel au constructivisme comme fondement du processus enseignement-apprentissage ne garantit pas que les orientations, du point de vue de leur opérationnalisation, aient réellement évolué. D'une part, la reconnaissance de l'apport du béhaviorisme donne l'impression que l'appréhension de la réalité sociale et humaine peut se faire en tant que modification d'un comportement, conséquence d'une réponse à des stimuli, plutôt qu'en termes d'interaction et d'objectivation entre l'individu et le réel (Araújo-Oliveira, 2010). D'autre part, plusieurs auteurs (Coll, 2003; Werneck, 2006) soulignent l'existence d'une grande polysémie autour du terme *constructivisme*. Il renvoie à une acception tantôt psychologique, tantôt épistémologique ou didactique. Dans son acception psychologique, par exemple, le terme constructivisme emprunte soit au constructivisme piagétien basé sur la psychologie génétique, soit au cognitivisme centré sur le traitement de l'information, ou encore au constructivisme socioculturel inspiré de la théorie historique et socioculturelle. Comme aucune source n'est citée pour permettre de comprendre exactement quelle conception du constructivisme sous-tend le discours officiel, l'interprétation peut varier fortement et ainsi constituer un obstacle à son utilisation en classe.

De plus, selon Lenoir et Larose (2005), la perspective constructiviste, lorsque mal interprétée, peut être facilement associée à des procédures d'enseignement plaçant l'élève au cœur des apprentissages scolaires par le recours à ses préconceptions et aux interactions sociales avec des pairs, ce qui amènerait à négliger, entre autres, les savoirs à enseigner. Une telle vision peut éventuellement justifier des pratiques d'enseignement en SHS spontanéistes axées sur le laisser-faire, dans la mesure où elles surestiment la capacité des sujets. Elles risquent aussi de minimiser la dimension didactique de l'intervention éducative et de considérer cette dernière

comme secondaire, en ce sens qu'elles sous-estiment le rôle de l'enseignant en tant que médiateur externe du rapport cognitif que l'élève établit avec les objets d'apprentissage.

ZONE D'OMBRE 3 : LES SHS AU PRIMAIRE ET L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES

Si, dans le programme par objectifs (Gouvernement du Québec, 1981, 1983), l'enseignement des SHS visait l'acquisition de connaissances et, surtout, de certaines habiletés comportementales (savoir-faire et savoir-être), il vise maintenant le développement de compétences disciplinaires fondées sur la construction des savoirs dits « essentiels ». Il semble que la définition que Perrenoud (2002) donne à la compétence est reprise presque mot pour mot par le Ministère, sans en identifier la source. La compétence renvoie à la capacité de l'élève de choisir, de mobiliser et de combiner des ressources diverses pour répondre à des situations complexes et singulières. Ces ressources font référence à un ensemble d'acquis qui ont en commun le fait de pouvoir être mobilisables lorsque le sujet affronte des situations nouvelles (Jonnaert, Barrette, Boufrahi et Masciotra, 2004; Perrenoud, 2002). En ce sens, les savoirs disciplinaires sont considérés comme des ressources essentielles tant au développement des compétences qu'à leur exercice. L'enseignement des SHS doit ainsi participer au développement de cette capacité de mobiliser des savoirs divers pour répondre à des situations complexes et singulières.

Au 1^{er} cycle, la compétence s'énonce ainsi : « construire sa représentation de l'espace, du temps et de la société » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 166). Elle consiste d'une part à apprendre « à lire et à visualiser une réalité spatiale ou temporelle et à exprimer la durée de diverses façons » et, d'autre part, à « découvrir qu'un groupe, quel qu'il soit, possède des caractéristiques et un fonctionnement particuliers » (*Ibid.*). Son développement repose sur l'étude de différents groupes sociaux, auxquels l'élève participe, et des éléments naturels et humains des paysages en vue de dégager des ressemblances, des différences et des changements survenus, et il repose aussi sur l'initiation aux principales techniques relatives au temps et à l'espace (ligne du temps, calendrier, plan, maquette, etc.). Aux 2^e et 3^e cycles, trois compétences sont visées. La première porte sur une analyse de l'organisation sociospatiale d'une société donnée à un moment précis de son histoire, soit du point de vue de sa localisation, de ses caractéristiques, de l'influence de certains personnages ou de l'incidence de certains événements sur son organisation. La deuxième implique d'analyser une même société et son territoire à deux moments différents de son histoire, de façon à identifier les changements survenus (mode d'occupation du territoire, démographie, peuplement, etc.), ainsi que les événements et personnages ayant eu une certaine influence sur ces changements. Enfin, la troisième porte sur l'analyse de l'organisation sociospatiale de deux sociétés distinctes à un même moment historique en

mettant en évidence leurs différences et leurs ressemblances sur divers aspects (activités économiques et culturelles, composition et répartition de la population, etc.).

Ces compétences requièrent que les élèves dépassent la description des réalités sociales et territoriales pour se lancer dans l'interprétation, dans la mesure où elles insistent sur l'analyse distanciée des sociétés et de leur territoire sous trois angles différents : l'organisation, le changement et la diversité. Cette nouvelle configuration s'inscrit dans la perspective prônée depuis plusieurs années par les didacticiens des SHS, laquelle sous-entend que l'enseignement de cette discipline vise le développement de la pensée critique, de l'autonomie intellectuelle, et de la capacité de questionnement, de raisonnement, d'analyse, de synthèse, de jugement critique, etc., dans l'étude du phénomène humain plutôt que la mémorisation d'un ensemble de données factuelles décontextualisées (ex. : Daudel, 1990; Laurin, 1998; Lebrun, 1993; Le Roux, 2005; Moniot, 1993).

D'un point de vue opérationnel, alors qu'au 1^{er} cycle le développement de la compétence s'appuie sur l'étude de différents groupes sociaux et de techniques relatives au temps et à l'espace, aux 2^e et 3^e cycles ce développement doit s'appuyer sur l'étude et la compréhension des dynamiques sociospatiales de diverses sociétés prédéterminées par le programme. Toutefois, comme le souligne Lebrun (2009), ces sociétés ne représentent que le « terrain d'exercice » où l'élève développera progressivement son système d'interprétation systématique et rigoureuse des réalités humaines, c'est-à-dire la grille d'analyse à partir de laquelle il pourra décrire, interpréter et découvrir la diversité de différentes sociétés. La construction de cette grille présuppose deux opérations distinctes, mais interreliées (*Ibid.*). La première consiste à dégager, d'un point de vue descriptif, les caractéristiques, les composantes et la dynamique fonctionnelle des sociétés étudiées (ex. : la Nouvelle-France vers 1645, les Incas vers 1500, etc.). La seconde, qui ne peut se réaliser qu'à partir des résultats obtenus à la première, renvoie d'abord à l'identification des principaux changements survenus dans une société et sur son territoire à deux moments distincts – lecture diachronique – (ex. : la Nouvelle-France entre 1645 et 1745) ainsi qu'à la construction d'une explication argumentée et justifiée quant aux causes et conséquences de ces changements. Elle renvoie également à la reconnaissance des principales différences et ressemblances entre deux sociétés distinctes et leurs territoires à une même époque – lecture synchrone – (ex. : les Inuits et les Micmacs vers 1980) ainsi qu'à la construction d'une explication argumentée quant aux causes et aux conséquences des différences.

L'adhésion à une approche par compétences en enseignement des SHS donne malheureusement lieu à de nombreuses lacunes. D'une part, comme le remarque Caillot (1994), il s'agit d'un concept non stabilisé qui n'avait pas fait l'objet d'une analyse systématique approfondie avant d'être introduit dans les programmes de formation au primaire. En ce sens, « l'introduction de cette approche présente des risques, autant par l'absence de véritables réflexions sur ses fondements épistémologiques et théoriques que par la mainmise annoncée d'une logique marchande et économique

sur le monde de l'éducation» (Jonnaert *et al.*, 2004, p. 668). D'autre part, la polysémie sémantique de la notion de compétence présente dans la documentation scientifique (Caillot, 1994; Lenoir *et al.*, 1999), et qui trouve son prolongement dans la documentation gouvernementale (Jonnaert, 2002; Larose, Lenoir, Pearson et Morin, 2005), est susceptible de générer différentes perspectives d'articulation entre les savoirs disciplinaires prévus et les compétences à développer en SHS, comme le mettent en évidence Lebrun et Araújo-Oliveira (2010), selon qu'on interprète cette notion en fonction de l'un ou l'autre des modèles de compétence⁵. Selon leurs réflexions, en considérant les compétences selon la perspective de la *cognitive constructs of competence*, c'est-à-dire en tant que pouvoir d'action que posséderait l'être humain d'adapter ses paroles et ses actions à une infinité de situations inédites, l'enseignement des SHS privilégierait davantage le développement intellectuel et critique de l'élève, mais sans négliger pour autant le développement des connaissances techniques et patrimoniales. Par contre, lorsqu'elles sont comprises selon un modèle de la *behaviorist competence* en tant que comportement attendu (réponse adéquate) en fonction de certaines conditions introduites par l'enseignant, ou encore selon le modèle de la *generic competence* vu comme un comportement coordonné et organisé dans une action finalisée, l'enseignement de cette discipline reposerait plutôt sur la maîtrise d'habiletés techniques et de connaissances factuelles telles la lecture de cartes, la capacité à s'orienter, la connaissance des institutions et de leur évolution, etc. En ce sens, ainsi que l'indique Jonnaert (2006), comme la conceptualisation de la notion de compétence ainsi que les moyens de l'opérationnaliser et de l'évaluer restent, dans le cadre de la documentation ministérielle, un point de vue nébuleux, il n'est guère possible de la clarifier et, par conséquent, de l'utiliser de façon adéquate dans les pratiques en milieu scolaire. De plus, puisque le programme d'étude ne spécifie pas explicitement l'ensemble des apprentissages visés (concepts clés, habiletés intellectuelles, attitudes intellectuelles, etc.), le choix des apprentissages que les élèves doivent réaliser afin de développer les compétences préconisées et assurer leur réutilisation adéquate dans des contextes extrascolaires non disciplinaires demeure du ressort des enseignants. Or cette configuration disciplinaire soulève ainsi de nombreuses interrogations, notamment sur les possibilités de son opérationnalisation en contexte réel d'intervention éducative. À partir de quels paramètres les enseignants, qui ont à actualiser ces orientations dans leurs pratiques, effectuent-ils le choix des apprentissages qui doivent être réalisés par les élèves en vue du développement des compétences prescrites? Ont-ils les connaissances scientifiques, disciplinaires et didactiques nécessaires à ce processus? Sont-ils suffisamment outillés et encadrés?

5. Rey (1998) dans la documentation francophone, et Burchell (1995) et Norris (1991) du côté anglophone ont mis en évidence une catégorisation du concept de compétence selon trois modèles distincts : les compétences comportementales, les compétences de fonction, les compétences scientifiques. Ces trois modèles se situent sur un continuum allant des compétences comportementales, ou *behaviorist competence*, aux compétences scientifiques ou *interactive model of competence* ou encore *cognitive constructs of competence*. Entre ces deux extrémités se situent les compétences de fonction ou *generic competences*. Si le premier modèle est fortement influencé par le courant behavioriste, le deuxième est d'inspiration néobehavioriste et le troisième, constructiviste.

Par ailleurs, il faut reconnaître qu'un certain nombre d'incohérences demeurent dans les documents officiels (Araújo-Oliveira, 2010; Lebrun, 2014). Tout d'abord, alors que la construction d'une représentation du temps de l'espace et de la société constitue une compétence importante à développer au 1^{er} cycle du primaire et à laquelle un nombre important de savoirs essentiels liés aux concepts de société, de temps et d'espace y sont rattachés (unités de mesure du temps, utilisation de la ligne du temps et du calendrier, localisation, points de repère, points cardinaux, orientation, lecture de plans simple, de maquettes, initiation à quelques éléments de base de la carte du monde et du Québec, droits et devoirs, métiers, éléments humains, éléments naturels, etc.), on est frappé de constater qu'aucun temps n'est réservé explicitement dans le régime pédagogique du 1^{er} cycle du primaire aux apprentissages SHS⁶ (Gouvernement du Québec, 2018). Il est tout aussi surprenant que tant la compétence à développer que les apprentissages prescrits pour ce cycle ne font pas l'objet d'une évaluation systématique (Gouvernement du Québec, 2009, 2011). D'ailleurs, cette compétence est pratiquement évacuée dans la *Progression des apprentissages* (Gouvernement du Québec, 2009), qui constitue un complément aux programmes disciplinaires et qui vise à apporter des précisions sur les connaissances que les élèves doivent acquérir et être capables d'utiliser chaque année du primaire, et qui vise aussi à aider les enseignants dans la planification de leur enseignement et des apprentissages que feront leurs élèves. Or, étant donné que cette discipline est considérée comme secondaire en milieu scolaire (AraújoOliveira, Lenoir, Morales-Gómez et McConnell, 2011) et que, pour diverses raisons, il semblerait qu'elle n'ait pas toujours été réellement enseignée au Québec (Lenoir, 2014; Martineau et Soulières, 1991; Conseil supérieur de l'éducation, 1982), le développement de cette première compétence risque d'être largement oblitéré, voire n'être utilisé que comme prétexte aux apprentissages dits de base (lire, écrire et compter). Cela pourrait, par conséquent, réduire largement sa portée sur le développement des compétences envisagées aux 2^e et 3^e cycles.

De plus, si la perspective comparative (lectures diachronique et synchronique) proposée pour le 2^e et 3^e cycle du primaire présuppose de s'appuyer sur les résultats de l'analyse descriptive/interprétative des sociétés à comparer, il est pour le moins discutable que les connaissances spécifiques à certaines sociétés ne soient pas identifiées dans la liste des savoirs essentiels (Gouvernement du Québec, 2001) ni dans la progression des apprentissages (Gouvernement du Québec, 2009). Ainsi, on compare la Nouvelle-France de 1645 à celle de 1745 sans que cette dernière soit analysée à partir des mêmes paramètres physiques et humains que la première. On compare aussi la société iroquoise vers 1500 avec la société inca à la même époque sans qu'une analyse en profondeur des caractéristiques essentielles de la société inca ne soit explicitement proposée. Force est de constater également que, malgré le fait que les compétences prévues pour les 2^e et 3^e cycles du primaire soient centrées sur

6. Répartition des 25 heures hebdomadaires d'enseignement au 1^{er} cycle : Français (9 heures); Mathématiques (7 heures); Éducation physique et à la santé (2 heures); Anglais, Éthique et culture religieuse, et Arts (7 heures réparties selon le choix de l'enseignant).

la capacité de l'élève à raisonner et à argumenter, les orientations pour l'évaluation (*Ibid.*) vont se centrer davantage sur la description de connaissances factuelles. À titre d'exemple, en lien avec l'étude de la société iroquoise en 1500, on mentionne qu'à la fin du 2^e cycle, l'élève doit par lui-même indiquer le mode de vie de cette société (sédentaire) ainsi que nommer des activités économiques propres à cette société (agriculture, chasse, pêche, cueillette et troc, etc.) sans pour autant évaluer la capacité de l'élève à faire des liens entre ces éléments de façon à expliquer et justifier les causes qui amèneraient une société à se sédentariser progressivement (ex. : terres fertiles, développement de l'agriculture et surplus de nourriture, etc.).

ZONE D'OMBRE 4: LES SHS AU PRIMAIRE ET LA DÉMARCHE D'APPRENTISSAGE

Après avoir précisé le sens des compétences visées, le curriculum de SHS mentionne que pour les développer, l'élève doit être engagé dans une démarche que l'on définit comme une démarche de recherche et de traitement de l'information en géographie et en histoire (Gouvernement du Québec, 2001). Celle-ci est constituée des étapes suivantes: a) la prise de conscience d'un problème (définition d'un problème et élaboration des stratégies de recherche en ayant pour base les connaissances antérieures); b) le questionnement (formulation, organisation et sélection des questions pertinentes); c) planification d'une recherche (établissement d'un plan, construction des outils de collecte de données); d) collecte et traitement de l'information (collecte et classification des données en catégories, comparaison des données en portant un regard critique sur celles-ci); e) organisation de l'information après le traitement; f) communication des résultats sous la forme d'une présentation en utilisant différents supports.

Toutefois, bien que la démarche proposée soit plus structurée que dans les programmes précédents, la description de ses différentes étapes et des actions qui les sous-tendent relève plutôt d'une liste énumérative d'opérations qui portent davantage sur les processus extérieurs (énoncer des questions, repérer des sources d'information, collecter les données, concevoir un plan, etc.) que sur les processus cognitifs qu'elle sous-tend. Par ailleurs, l'appel à une problématisation semble renvoyer à une modalité d'accession au savoir où le problème constitue le point de départ de l'apprentissage (Rey, 2001, 2008). Néanmoins, le recours à la notion de problème souffre d'imprécisions dans les orientations. D'abord, le terme est utilisé dans différents contextes sans que ses attributs ne soient définis (Lebrun, Hasni et AraújoOliveira, 2007). De plus, tantôt on parle de «prendre connaissance d'un problème», ce qui présuppose un problème défini d'avance par l'enseignant ou par le manuel scolaire et soumis par la suite aux élèves, tantôt on mentionne qu'il faut «définir le problème», ce qui laisse entrevoir que celui-ci doit être posé et construit par les élèves, assistés de l'enseignant. Même si l'on considère avec Gérin-Grataloup, Solonel et Tutiaux-Guillon (1994) qu'une problématisation suppose *a priori* la circonscription

d'un problème et l'identification de ses éléments constitutifs, il reste qu'on ne sait pas exactement de quel type de problème il est question. S'agirait-il d'un problème d'ordre scientifique qui renverrait aux débats théoriques qui traversent les disciplines de référence? S'agirait-il d'un problème social renvoyant aux problématiques diverses auxquelles les acteurs sociaux sont directement impliqués? Ou s'agirait-il plutôt d'un problème personnel et qui renverrait au vécu des élèves?

La démarche proposée soulève également des interrogations quant au recours aux connaissances antérieures de l'élève en ce sens que celles-ci deviennent le point de départ de la problématisation, mais qu'aucune confrontation entre les connaissances antérieures et les nouvelles n'est préconisée. Dans le même sens, la démarche se termine par la communication des résultats obtenus en utilisant des mots et supports appropriés sans qu'un retour réflexif, à la fois sur la démarche réalisée et sur les résultats obtenus, soit mis en œuvre et sans qu'il y ait eu de véritables synthèses des données et des apprentissages. En effet, il nous semble que la démarche préconisée ne conduit l'élève qu'à des savoirs préexistants dans la mesure où les conceptions initiales, lorsqu'elles sont évoquées au début de la démarche, ne sont jamais convoquées par la suite, et où l'interrogation du sujet sur ses stratégies, les moyens utilisés et les résultats obtenus ne font pas partie du processus.

Enfin, encore qu'elle soit présentée comme étant essentielle au développement des compétences disciplinaires, la démarche préconisée semblerait, selon Lebrun (2014), subordonnée soit à l'autonomie professionnelle des enseignants, soit à une «démarche pédagogique» qui se veut commune à l'ensemble des disciplines scolaires. Comme l'indique l'auteur, d'une part, le discours officiel préconise une participation active de l'élève, tout en laissant à l'enseignant le choix des méthodes et approches pédagogiques à privilégier selon le contexte, la nature des apprentissages et les particularités des élèves: «enseignement magistral, enseignement explicite, enseignement par objectifs, enseignement par démarche inductive, pédagogie par projet, apprentissage coopératif, enseignement stratégique, etc.» (Gouvernement du Québec, 2005a, p. 9.) D'autre part, tant la structuration proposée par le ministère de l'Éducation pour le déroulement d'une situation d'apprentissage et d'évaluation (Gouvernement du Québec, 2005b) que les critères d'évaluation et d'approbation ministériels pour les manuels scolaires (Gouvernement du Québec, 2004, 2007) requièrent que les situations d'enseignement et d'apprentissage (SEA) proposées aux élèves soient structurées selon les trois temps de la démarche pédagogique: préparation, réalisation et intégration des apprentissages. Selon Lebrun (2014, p. 113), en ce sens,

si la *priorité* accordée à l'uniformisation [...] des SEA dans les manuels scolaires ne signifie nullement que les démarches d'apprentissage spécifiques à chaque discipline scolaire ne sont pas prises en considération, elle ne les situe pas au cœur de l'intervention éducative.

Il en est de même de la multiplicité des approches pédagogiques listées. Certes, elles ne sont pas forcément incompatibles avec la démarche d'apprentissage prônée pour l'enseignement des SHS. Cependant, cette diversité d'approches centrées tantôt sur l'enseignement (magistrocentrées) tantôt sur les élèves (pédocentrées) (Chamberland, Lavoie et Marquis, 1995) et associées à des courants de pensée fort divergents (Raby et Viola, 2016; Vienneau, 2017) n'est pas mise en relation avec les processus cognitifs de construction des connaissances propre à l'approche constructiviste revendiquée. Tout au contraire, c'est la participation active de l'élève qui est surtout évoquée alors qu'aucune précision quant à l'objet ou à la dimension sur lequel ou laquelle doit porter l'activité cognitive de l'élève n'est fournie dans la documentation ministérielle. Dès lors, on se questionne sur la dimension essentielle devant structurer cette démarche: «[...] est-ce la dimension didactique qui renvoie aux savoirs à enseigner et au processus d'enseignement spécifiques aux différentes disciplines scolaires ou la dimension psychopédagogique qui renvoie aux caractéristiques des élèves et des formules pédagogiques appropriées?» (Lebrun, 2014, p. 113.)

CONSIDÉRATIONS CONCLUSIVES

Comme nous venons de le voir à travers cette analyse certes non exhaustive, le discours officiel sur les pratiques d'enseignement commande plusieurs ruptures en ce qui a trait à l'enseignement des SHS au primaire: l'adhésion à une approche par compétences, la contribution à la triple mission de l'école, une vision du processus enseignement-apprentissage d'obédience constructiviste, une démarche d'apprentissage structurée et rigoureuse, etc. Toutefois, face aux nombreux questionnements soulevés dans le cadre de cet article, nous ne pouvons pas ignorer l'effet inévitable de la mise en place de telles orientations ministérielles à la fois sur l'interprétation que font les enseignants ou enseignantes et les futurs enseignants ou futures enseignantes de ces orientations que sur les pratiques qu'ils mettront en œuvre.

En fait, le caractère ambigu, incohérent et parfois implicite des orientations peut ainsi influencer largement l'interprétation que font les différents acteurs du milieu éducatif et représenter des obstacles susceptibles d'entraver la mise en œuvre d'une intervention éducative en lien avec les fondements à la base de l'enseignement des SHS. Dès lors, les enseignants peuvent, comme l'affirment Wilson et Berne (1999), réagir et résister aux changements prescrits par le programme en cristallisant des pratiques traditionnelles et en créant des obstacles pour l'émergence de pratiques renouvelées. Ces ambiguïtés et incohérences sont-elles identifiées également dans les discours et pratiques des enseignants ou enseignantes et des futurs enseignants ou futures enseignantes? Sont-elles prises en considération dans le cadre de la formation initiale et continue des enseignants ou enseignantes? Comment s'en sortent ces derniers ou ces dernières dans leurs pratiques effectives, malgré cette marée d'incohérences et d'imprécisions qui traverse les pratiques prescrites matérialisées dans le discours officiel sur la pratique d'enseignement en SHS? Quel statut et quelle place

les enseignants accordent-ils aux savoirs dans leur enseignement? Quels sont les savoirs privilégiés? Quelles sont les visées éducatives que poursuivent les enseignants dans les relations d'enseignement-apprentissage qu'ils mettent en œuvre? À quels situations, dispositifs et démarches recourent-ils? Comment mettent-ils en œuvre ces situations, dispositifs et démarches?

Certes, les résultats de nos recherches en lien avec les pratiques déclarées et effectives de futurs enseignants ou enseignantes (Araújo-Oliveira, 2010, 2012, 2018; Lebrun, Araújo-Oliveira et Lenoir, 2010) apportent déjà quelques pistes de réponses à ces nombreuses interrogations. Ces recherches constatent notamment le caractère bien enraciné de certaines convictions sur l'enseignement et l'apprentissage des SHS chez les futurs enseignants et la grande difficulté que rencontrent les dispositifs de formation à faire évoluer ces convictions. Ils laissent entrevoir que les pratiques d'enseignement chez les futurs enseignants ou enseignantes en histoire et en géographie, ainsi que le discours qu'ils entretiennent sur leurs pratiques, restent encore centrés sur des aspects factuels de type dénomination-localisation, sans développer d'apprentissages véritablement conceptuels. Toutefois, la réflexion réalisée dans le cadre de cet article met en exergue la nécessité pour la recherche en didactique des SHS de s'attarder à comprendre les pratiques d'enseignement afin de produire des connaissances qui puissent, entre autres: a) clarifier la raison d'être de l'introduction de cette discipline dans un curriculum de formation au primaire (passe-temps, développement identitaire, développement de la pensée critique, etc.); b) clarifier les processus cognitifs par lesquels les élèves construisent les savoirs historiques et géographiques; et c) revisiter les prescriptions et orientations ministérielles afin d'éliminer le plus possible ses ambiguïtés et ainsi mieux outiller les différents acteurs du milieu éducatif.

Références bibliographiques

- ARAÚJO-OLIVEIRA, A. (2010). *Caractéristiques des pratiques d'enseignement en sciences humaines chez de futurs enseignants du primaire en contexte de stage* (Thèse de doctorat). Université de Sherbrooke.
- ARAÚJO-OLIVEIRA, A. (2012). Finalités éducatives sous-jacentes aux pratiques des futurs enseignants du primaire: le cas de l'enseignement des sciences humaines et sociales au Québec. *Phronesis*, 1(4), 84-97.

- ARAÚJO-OLIVEIRA, A. (2018). Le processus de problématisation dans l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire. Dans A. Araújo-Oliveira, I. Chouinard et G. Pellerin (dir.), *L'analyse des pratiques professionnelles dans les métiers relationnels: perspectives plurielles* (p. 187-210). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- ARAÚJO-OLIVEIRA, A., LENOIR, Y., MORALES-GÓMES, A. et McCONNELL, A.C. (2011). Práticas interdisciplinares no ensino primário: concepções de professoras e futuros professores no Québec. *Educação e sociedade*, 32(117), 1125-1145.
- AUDIGIER, F. (1999). Les représentations de la géographie dans l'enseignement primaire en France: habitat commun, voisinage et distances. *Cahier de géographie du Québec*, 43(120), 395-412.
- BRONCKART, J.-P. et Dolz, J. (2002). La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières? Dans J. Dolz et E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 27-44). Bruxelles: De Boeck.
- BURCHELL, H. (1995). A usefull role for competence statements in post-compulsory teacher education? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 20(3), 251-259.
- CAILLOT, M. (1994). Des objets aux compétences dans l'enseignement scientifique: une évolution de vingt ans. Dans F. Ropé et L. Tanguy (dir.), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et dans l'entreprise* (p. 94-117). Paris: L'Harmattan.
- CASTAÑON, G. A. (2007). Constructivismo, inatismo e realismo: compatíveis e complementares. *Ciências e cognição*, 10, 115-131.
- CHAMBERLAND, G., LAVOIE, L. et MARQUIS, D. (1995). *20 formules pédagogiques*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- COLL, C. (2003). Entrevista a Faoze Chibli. *Revista educação*, 7(78), (n.p).
- COLL, C., MARTÍN, E., MAURI, T. et MIRAS, M. (1993). *El constructivismo en el aula*. Madrid: Graó.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1982). *Le sort des matières dites secondaires au primaire. Avis au Ministère de l'éducation*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- DAUDEL, C. (1990). *Les fondements de la recherche en didactique de la géographie*. Berne: Peter Lang.

- GAYA, A. (2006). A reinvenção dos corpos: Por uma pedagogia da complexidade. *Sociologias*, 8(15), 250-272.
- GÉRIN-GRATALOUP, A.-M., SOLONEL, M. et TUTIAUX-GUILLON, N. (1994). Situations-problèmes et situations scolaires en histoire-géographie. *Revue française de pédagogie*, 106, 25-37.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1971). *Orientation nouvelle des sciences humaines à l'élémentaire*. Québec: Ministère de l'éducation.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1981). *Programme d'études – primaire: sciences humaines (histoire, géographie, vie économique et culturelle)*. Québec: Ministère de l'éducation.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1983). *Guide pédagogique – primaire: sciences humaines (histoire, géographie, vie économique et culturelle)*. Québec: Ministère de l'éducation.
- *GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1996). *Rénover notre système d'éducation: dix chantiers prioritaires. Rapport final de la commission des États généraux sur l'éducation*. Québec: Ministère de l'éducation.
- *GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1997a). *Prendre le virage du succès: Plan d'action pour la réforme de l'éducation*. Québec: Ministère de l'éducation.
- *GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1997b). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec: Ministère de l'éducation.
- *GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec: Ministère de l'éducation.
- *GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2004). *Évaluation des aspects pédagogiques du matériel éducatif: primaire et secondaire*. Québec: Ministère de l'éducation.
- *GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2005a). *Le renouveau pédagogique. Ce qui définit le changement. Préscolaire, primaire et secondaire*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- *GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2005b). *Cadre de référence en évaluation des apprentissages au secondaire*. Québec: Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.
- *GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2007). *L'approbation du matériel didactique*. Québec: Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.

- *GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2009). *Progression des apprentissages : Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté*. Québec : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.
- *GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2011). *Cadre d'évaluation des apprentissages : Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté*. Québec : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.
- *GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2018). Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire. Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cr/1-13.3,%20R.%208.pdf>
- JONNAERT, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme: un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck.
- JONNAERT, P. (2006). Constructivisme, connaissances et savoirs. *Transfert*, 3.
- JONNAERT, P., BARRETTE, J., BOUFRAHI, S. et MASCIOTRA, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études: compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, XXX(3), 667-696.
- LAROSE, F., LENOIR, Y., PEARSON, M. et MORIN, J.-F. (2005). Les construits de compétence et de transversalité dans le nouveau curriculum du primaire et du secondaire: fondements épistémologiques et perspectives. Dans Y. Lenoir, F. Larose et C. Lessard (dir.), *Le curriculum de l'enseignement primaire: regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices* (p. 139-165). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- LAURIN, S. (1998). La relation espace-temps dans la formation à l'univers social. Dans J.L. Klein et S. Laurin (dir.), *L'éducation géographique: formation du citoyen et conscience territoriale* (p. 9-31). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- LAVILLE, C. (1991). L'épistémologie n'est peut-être pas absolument nécessaire pour enseigner les sciences humaines au primaire, mais ça aide joliment. Dans Y. Lenoir et M. Laforest (dir.), *L'enseignement des sciences humaines au primaire: développement, sous-développement ou développement du sous-développement?* (p. 5-66). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- LE ROUX, A. (2005). *Didactique de la géographie* (3^e éd.). Caen : Presses universitaires de Caen (1^{re} éd. 1997).
- LEBRUN, N. (1993). Importance des sciences humaines au niveau primaire. *Traces*, 31(5), 1822.

- LEBRUN, J. (2009). Les compétences, concepts et savoirs essentiels à développer. Dans J. Lebrun et A. Araújo-Oliveira (dir.), *L'intervention éducative en sciences humaines au primaire: des fondements aux pratiques* (p. 66-92). Montréal: Chenelière éducation.
- LEBRUN, J. (2014). Les conceptions disciplinaires véhiculées dans le discours des futurs enseignants et des manuels scolaires. La survalorisation de la mise en activité de l'élève. Dans Larouche, M.-C. et A. Araújo-Oliveira (dir.), *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise. Regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention* (p. 107-124). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- LEBRUN, J. et ARAÚJO-OLIVEIRA, A. (2010). La introducción del concepto de competencia en el análisis didáctico de las prácticas de enseñanza: el caso de la enseñanza de Ciencias Humanas en la educación básica de Quebec. *Pensamiento educativo*, 44-45, 211-235.
- LEBRUN, J., ARAÚJO-OLIVEIRA, A. et LENOIR, Y. (2010). L'enseignement-apprentissage des sciences humaines: quelles finalités, quelles difficultés et quelles compétences professionnelles? Résultats d'une enquête auprès de futurs enseignants québécois du primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 33(1), 1-30.
- LEBRUN, J., HASNI, A. et ARAÚJO-OLIVEIRA, A. (2007, octobre). *Situation-problème et savoirs scolaires disciplinaires: la difficile jonction entre le social, l'individuel et l'épistémologique dans l'enseignement primaire québécois des sciences et des sciences humaines*. Communication présentée aux dixièmes rencontres internationales du Réseau de recherche en éducation et en formation (REF), Sherbrooke.
- LEBRUN, J., HASNI, A. et OLIVEIRA, N. (2008). Point de vue de futurs enseignants québécois du primaire sur les programmes des sciences et technologie et des sciences humaines et leur enseignement. Dans G. Baillat et A. Hasni (dir.), *L'école primaire et les savoirs scolaires: perspectives actuelles* (p. 219-247). Sherbrooke: Édition du CRP.
- LENOIR, Y. (1989). Apport spécifique des sciences humaines dans la formation générale des écoliers du primaire. Dans G.-R. Roy (dir.), *Actes du 2^e Congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada* (p. 681-691). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- LENOIR, Y. (1993). Entre Descartes et Hegel: de quels sens peut-il être question en didactique? Contribution au développement d'une épistémologie de la didactique. Dans P. Jonnaert et Y. Lenoir (dir.), *Sens des didactiques et didactique du sens* (p. 29-99). Sherbrooke: Éditions du CRP.

- LENOIR, Y. (1996). Médiation cognitive et médiation didactique. Dans C. Raisky et M. Caillot (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique: débats autour de concepts fédérateurs* (p. 223-251). Bruxelles: De Boeck.
- LENOIR, Y. (2014). Les sciences humaines au primaire face à la déliquescence de l'humain et du social, une reconceptualisation épistémologique des fondements. Dans M.-C. Larouche et A. Araújo-Oliveira (dir.), *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise* (p. 301-327). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- LENOIR, Y. et LAROSE, F. (2005). Analyse de la perspective constructiviste du nouveau curriculum québécois de l'enseignement primaire. Dans Y. Lenoir, F. Larose et C. Lessard (dir.), *Le curriculum de l'enseignement primaire: regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices* (p. 109-140). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- LENOIR, Y., LAROSE, F., BIRON, D., ROY, G.-R. et SPALLANZANI, C. (1999). Le concept de compétence dans la formation à l'enseignement primaire au Québec. *Recherche et formation*, 30, 143-163.
- LIBRESCO, A.S. (2003). Current events matters... for elementary social studies methods students. *The international social studies forum*, 3(1), 273-276.
- MARTINEAU, R. et SOULIÈRES, R. (1991). La situation de l'enseignement des sciences humaines dans le milieu scolaire: 1980-1990. Dans Y. Lenoir et M. Laforest (dir.), *L'enseignement des sciences humaines au primaire: développement, sous-développement ou développement du sous-développement?* (p. 31-43). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- MONIOT, H. (1993). *Didactique de l'histoire*. Paris: Éditions Nathan.
- NORRIS, N. (1991). The trouble with competence. *Cambridge journal of education*, 21(3), 331-341.
- PERRENOUD, P. (2002). D'une métaphore à l'autre: transférer ou mobiliser ses connaissances? Dans J. Dolz, et E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 45-60). Bruxelles: De Boeck.
- RABY, C. et VIOLA, S. (dir.). (2016). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage: de la théorie à la pratique* (2^e éd.). Anjou: Les éditions CEC.
- REY, B. (1998). *Les compétences transversales en question* (2^e éd.). Paris: ESF (1^{re} éd. 1996).
- REY, B. (2001). Manuels scolaires et dispositifs didactiques. Dans Y. Lenoir, B. Rey, G.R. Roy et J. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites* (p. 25-40). Sherbrooke: Éditions du CRP.

- REY, B. (2008). *Faire la classe à l'école élémentaire* (6^e éd.). Paris : ESF (1^{re} éd. 1998).
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2015). Questions socialement vives et recomposition disciplinaire de l'histoire-géographie : entre opportunités et résistances. Dans F. Audigier, A. Sgard et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation : fragmentations, recompositions, nouvelles alliances?* (p. 139-150). Belgique : Éditions de Boeck.
- VIENNEAU, R. (2017). *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques* (3^e éd.). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- WERNECK, V. R. (2006). Sobre o processo de construção do conhecimento : O papel do ensino e da pesquisa. *Ensaio : avaliação e políticas públicas em educação*, 14(51), 173-196.
- WILSON, S.M. et BERNE, J. (1999). Teaching learning and the acquisition of professional knowledge: An examination of research on contemporary professional development. *Review of research in education*, 24, 173-209.