

## **Intégrer ou non l'enseignement et l'apprentissage des sciences humaines dans un projet interdisciplinaire durant le tronc commun ?**

### **Éléments pour dépasser la *doxa*...**

**Jean-Louis JADOULLE - ULiège**

**Communication lors de la journée d'études « Vers un tronc commun renforcé et polytechnique. Quelle formation par les sciences humaines durant le tronc commun ? », UNamur, 23/5/2017**

La question qui nous réunit ce jour a fait l'objet, dans les mois qui ont précédé notre rencontre et aujourd'hui encore, de nombreuses prises de positions personnelles ou collectives, toutes légitimes bien sûr, et de plusieurs récits ou rapports d'expériences, très riches à coup sûr.

Personnellement, et sans prétention, j'ai souhaité adopter une autre posture, une posture de « chercheur », même si ce sera pour faire état de recherches d'autres. Cette posture risque évidemment d'être interprétée comme une tentative d'esquiver le débat.

Aussi, je m'empresse de vous rappeler que, sur le plan de mon expérience personnelle, j'ai eu le grand plaisir de diriger une collection de manuels scolaires de sciences humaines (histoire, géographie et sciences sociales et économiques), *@u monde, citoyen !* pour ne pas la nommer, qui a tenté d'outiller les enseignants pour conduire des démarches d'apprentissage interdisciplinaire en sciences humaines.

Je m'empresse aussi de vous dire que, sur le plan des principes, la piste de l'intégration de l'enseignement des sciences humaines à la fin du tronc commun me paraît souhaitable aux conditions que je développerai ci-après et si l'intégration dont il est question est entendue comme le croisement de regards disciplinaires qui disposent d'espace d'enseignement et d'apprentissage charpentés et étoffés. Sur le plan des principes, le « réel » ne se donne en effet pas à voir de manière disciplinaire : il est a-disciplinaire. S'il importe, durant le tronc commun, « d'éveiller » puis de « former » aux disciplines, c'est avec le projet de faire découvrir aux enfants puis aux jeunes adolescents le potentiel d'éclairage qu'elles offrent par rapport à ce « réel ». Ce qu'il convient donc de préserver absolument, à mon sens, ce n'est donc pas le « cours » d'histoire ou de géographie ou de sciences économiques et sociales mais bien le « regard » que ces disciplines portent et il m'apparaît qu'une approche intégrative le permet, au moins sur le plan des principes. Le choix de pareille approche, à mes yeux pertinente durant le tronc commun, ne signifie donc pas la mise au placard des disciplines ni, notamment en ce qui concerne l'histoire, le rejet de toute forme de savoirs culturels ou « patrimoniaux ». D'une part, ceux-ci sont riches de nombreux repères indispensables pour comprendre le présent, d'autre part, comme je l'ai suggéré ailleurs<sup>1</sup>, le projet inhérent à la discipline scolaire qu'est l'histoire d'ordonner l'étude du passé à la compréhension du présent ne signifie pas l'abandon d'une forme de rapport au passé qui, par le détour de son

---

<sup>1</sup> JADOULLE, J.-L. (2015). *Faire apprendre l'histoire. Pratiques et fondements d'une « didactique de l'enquête » en classe du secondaire*. Namur : Érasme, 106-111.

irréductible altérité, est, tout autant qu'une approche génétique, porteur « d'explications » sur le présent.

Si j'ai interpellé Marc Romainville sur ce dossier, et notre journée d'études en est la résultante, c'est en réaction au caractère « opaque » du processus de prise de décision à l'œuvre à propos de cette question de l'intégration, en réaction à la mise à l'écart du GAT « Histoire » qui avait pris une option aux antipodes de cette intégration, en réaction au volume horaire extrêmement réduit réservé aux sciences humaines, à l'absence de prise en compte des « traditions scolaires » propres à chaque réseau, en particulier pour le réseau public... et eu égard aux nombreux défis que le choix de l'intégration pose, j'y reviendrai.

La posture que je souhaite adopter tire parti d'un travail de synthèse que j'ai réalisé en 2013-2014<sup>2</sup>. A la demande de collègues québécois, j'ai en effet été invité à tirer les conclusions d'un colloque consacré à « L'univers social au primaire : état de la recherche et de la réflexion sur la formation enseignante, l'enseignement et l'apprentissage » (Université Laval, Québec, 9 mai 2013). Il s'agissait de faire la synthèse d'une quinzaine de communications relatives à des recherches sur l'enseignement de l'univers social à l'école primaire tant sur le plan des prescrits (programme...) que des pratiques réelles des enseignants, de leurs conceptions etc...

Il m'a semblé que ce dossier, un peu ancien mais documenté sur le plan de la recherche, beaucoup plus que ne l'est l'enseignement des sciences humaines à l'école primaire en Belgique francophone, pourrait, par la vertu de la distance, nous donner à réfléchir sur une base, oserais-je dire, « objective »...

Si l'expérience québécoise mérite le détour, c'est d'abord et avant tout que l'enseignement des sciences humaines y est envisagé, de longue date (depuis 1981), dans une perspective interdisciplinaire, sous la forme d'un cours de « sciences humaines » puis, à partir de 2001, d'« univers social », cette appellation recouvrant l'histoire, la géographie, les sciences sociales et l'éducation à la citoyenneté. Que retenir de cette expérience ? Principalement qu'elle peine à s'incarner. Je voudrais faire l'inventaire des éléments qui le montrent et des éléments explicatifs avancés par les chercheurs et en dégager un certain nombre de « leçons » que nous pourrions en tirer si, d'aventure, les responsables de notre système éducatif décidaient d'emprunter une voie semblable.

En quoi l'enseignement intégré des sciences humaines peine-t-il à s'incarner au Québec ? Deux éléments l'attestent :

- 1. L'étude des pratiques d'enseignement montre d'abord que ces pratiques demeurent majoritairement disciplinaires et juxtaposées : les enseignants alternent des leçons d'histoire et des leçons de géographie.
- 2. Plus fondamentalement, l'ambition de faire apprendre les sciences humaines de façon intégrée comporte, en son centre, le projet de ne pas faire apprendre uniquement des connaissances disciplinaires mais de développer chez les élèves le

---

<sup>2</sup> JADOLLE, J.-L. (2014). « Une décennie de recherche et de réflexion sur la formation, l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire-géographie à l'école primaire au Québec ». Dans M.-C. LAROUCHE et A. ARAUJO-OLIVEIRA. *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise. Regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 281-299.

mode de pensée ou le regard propres à ces différentes disciplines ou, pour le dire autrement, faire apprendre la « pensée historique », le « raisonnement géographique » ou la « pensée » propre aux sciences sociales et économiques. Les chercheurs québécois ont montré que, dans les faits, en tout cas en ce qui concerne la « pensée historique », ce projet peine à s'incarner : « on poursuit surtout un enseignement centré sur l'acquisition de faits et de connaissances plutôt que le développement d'habiletés »<sup>3</sup>. Plus récemment, Demers, Lefrançois et Éthier (2014)<sup>4</sup> indiquaient que les pratiques d'enseignement de l'histoire à l'école primaire demeurent orientées vers la transmission de connaissances à mémoriser et censées refléter des « faits ». Ils précisait que, quand la démarche de l'historien est objet d'enseignement, c'est à travers l'apprentissage et l'évaluation de techniques apprises dans une logique d'exercitation.

Si le projet peine donc à s'incarner, il apparaît néanmoins de l'ordre du possible. Sans même faire référence travaux réalisés aux Etats-Unis et en Grande-Bretagne, notamment ceux de Levstik et ceux de Cooper, plusieurs chercheurs québécois ont montré que, en tout cas dans le champ de l'apprentissage de la pensée historique, les élèves sont capables d'apprendre les compétences de haut niveau qui sont attendues d'eux. Ainsi, Demers, Lefrançois et Éthier (2014) amènent des données empiriques qui démontrent que des élèves de 5<sup>ème</sup> année sont capables de dégager la signification historique d'un événement, mettre en évidence des changements et des continuités, faire preuve d'empathie historique et exploiter des éléments de la culture matérielle. Tout cela ne se fait pas sans difficultés, certes. Les mêmes chercheurs mettent en évidence le fait que l'apprentissage et le transfert de concepts demeurent complexes pour ces élèves de 5<sup>ème</sup> année, tout comme l'exploitation de données chiffrées, de documents iconographiques et de textes autres que des témoignages. Conduite avec des élèves dont le profil socio-cognitif est majoritairement « faible », une recherche de Larouche, Landry et Fillion (2014)<sup>5</sup> confirme les difficultés que des élèves de 5<sup>ème</sup>- 6<sup>ème</sup> années peuvent rencontrer, notamment au plan de l'apprentissage des concepts, l'orientation dans le temps, la prise de distance par rapport aux acteurs du passé, l'identification des groupes sociaux et la perception des relations de causalité. L'interférence de la maîtrise des capacités

---

<sup>3</sup> MARTINEAU, R. & SOULIÈRES, D. (1991). « La situation de l'enseignement des sciences humaines dans le milieu scolaire (1980-1990) ». Dans Y. LENOIR & M. LAFOREST. *L'enseignement des sciences humaines au primaire : développement, sous-développement ou développement du sous-développement ?* Sherbrooke : Éditions du CRP, p. 33.

<sup>4</sup> DEMERS, S., LEFRANÇOIS, D. & ETHIER, M.-A. (2014). « Conceptualiser l'histoire ouvrière au primaire. Expérience d'apprentissage de l'histoire locale ». Dans M.-C. LAROUCHE & A. ARAUJO-OLIVEIRA. *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise. Regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 49-81.

<sup>5</sup> LAROUCHE, M.-C., LANDRY, N. & FILLION, P.-L. (2014). « Ç'a commencé qu'y avait des draveurs... Etude exploratoire du raisonnement d'élèves du 3<sup>e</sup> cycle primaire en histoire-géographie au terme d'une expérience patrimoniale ». Dans M.-C. LAROUCHE & A. ARAUJO-OLIVEIRA. *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise. Regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 19-47.

langagières mise en évidence par ces trois chercheurs est confirmée par les travaux sur l'apprentissage par la lecture (APL) de Martel, Cartier et Butler (2014)<sup>6</sup>.

S'il demeure complexe, par essence, le projet de faire apprendre le regard propre aux disciplines des sciences humaines ne semble donc pas une chimère. Ce n'est donc pas du côté du développement cognitif des élèves qu'il faut rechercher, à mon sens, les raisons qui expliquent les difficultés dont témoigne, comme je l'indiquais tout à l'heure, la juxtaposition d'approches disciplinaires et la persistance de démarches centrées sur l'acquisition de connaissances et l'exercisation. Quelles en seraient alors les raisons ? Voici les éléments explicatifs que j'ai pu glaner dans la littérature scientifique québécoise.

- Dans le programme de 1981, les « réalités sociales, géographiques et historiques » actuelles qu'il s'agissait d'expliquer par l'enseignement des sciences humaines ne faisait pas l'objet d'une définition claire. L'enseignement des sciences humaines était ordonné à l'explication du présent mais ce présent à expliquer n'était pas défini. Plus encore, un certain nombre d'objets à enseigner, particulièrement des objets à caractère historique, semblaient bien difficiles à mettre en lien avec un quelconque élément du présent. Enfin, la planification des objets d'enseignement sur les six années de l'école primaire amenait, *de facto*, à juxtaposer les approches géographiques, historiques et sociologiques plutôt qu'à les intégrer.

Les concepteurs du programme de 2001, eux, optèrent pour une planification des contenus à enseigner sur un mode chronologique. Les objets à enseigner relevant, tous, du passé, cet état de fait n'est pas sans poser problème aux enseignants qui doivent faire apprendre le regard de la géographie ou des sciences sociales, toutes deux disciplines du présent, me semble-t-il, sur des réalités sociales passées.

→ Ce premier élément explicatif des difficultés rencontrées dans l'enseignement des sciences humaines au Québec me semble comporter un certain nombre de leçons, en tout cas si l'on faisait le choix d'adopter un mode d'enseignement intégré des sciences humaines, dans notre futur tronc commun. La première leçon concerne le choix et l'explicitation des « enjeux » présents qu'il convient d'éclairer et le choix et l'explicitation des « objets d'enseignement » dont l'apprentissage est susceptible d'éclairer ces enjeux. La seconde leçon concerne la planification de ces objets à enseigner qui doit permettre une approche interdisciplinaire. Élémentaire, me direz-vous... Je rappellerai que, dans l'ancien programme de sciences humaines de l'enseignement catholique, les « enjeux » présents à éclairer ne faisait l'objet d'aucune explicitation claire. J'affirmerai que, dans l'actuel référentiel interréseaux pour l'enseignement qualifiant (2014), certains contenus à enseigner me semblent très éloignés des « thématiques » actuelles qu'il faut éclairer. Je rappellerai aussi que, dans ce référentiel et dans les programmes qui les interprètent, des

---

<sup>6</sup> MARTEL, V., CARTIER, S. C. & BUTLER, D.L. (2014). « Pratiques pédagogiques visant l'apprentissage par la lecture en sciences humaines au primaire ». Dans M.-C. LAROCHE & A. ARAUJO-OLIVEIRA. *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise. Regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 83-105.

« thématiques » proches qui pourraient faire l'objet de regards croisés, histoire-géographie, sont placées dans des degrés ou des années différentes. Je déplorerais que le travail d'élaboration de ce référentiel n'ait pas donné lieu à un réel travail interdisciplinaire par une équipe de concepteurs, historiens et géographes, mais à une division du travail historiens-géographes. Cherchez l'erreur...

- Un deuxième élément d'explication est à rechercher du côté des conceptions des enseignants et/ou des futurs enseignants. Selon Araújo-Oliveira (2014)<sup>7</sup>, le projet de faire apprendre la « pensée historique » trouve en effet peu d'écho dans les conceptions des futurs enseignants : en ordre d'importance, il vient en troisième rang, après les finalités patrimoniales et civiques d'une part, pratiques et professionnelles d'autre part. De même, quand il s'agit d'identifier les apprentissages les plus importants, ces futurs enseignants choisissent en premier lieu les connaissances historiques et géographiques, en dernier lieu les concepts et les attitudes intellectuelles fondamentales de la discipline. Ce résultat est confirmé par d'autres recherches sur les futurs enseignants. On peut formuler l'hypothèse qu'il devrait en être de même pour les enseignants en fonction au Québec... et en Belgique.

→ Cet élément d'explication des difficultés rencontrées l'approche intégrée au Québec nous met devant un chantier de taille : faire évoluer les conceptions des futurs enseignants, des enseignants en fonction mais aussi des formateurs d'enseignants. En ce qui concerne les futurs enseignants, il est frappant de constater que, bien qu'ils soient formés de façon multi/interdisciplinaire dans les universités québécoises dans le cadre de formations entièrement orientées vers l'enseignement, beaucoup d'étudiants achevant leur formation ne se sont pas appropriés les conceptions fondatrices des curricula qu'ils ont à mettre en œuvre. Comment faire en sorte qu'il en soit autrement chez nous, dans le cadre des actuels baccalauréats en sciences humaines, appelés à évoluer vers un master à l'enseignement des sciences humaines ?

- La difficulté de nombreux enseignants à avancer résolument en direction de l'enseignement de la pensée historique semble aussi s'expliquer, au Québec, par les messages brouillés que le Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport a diffusés, ces dernières années, semblant souffler le chaud et le froid en matière de compétences et/ou modifiant les énoncés des compétences et les diluant dans une fragmentation d'intitulés extrêmement vagues, allant même parfois jusqu'à faire disparaître le terme « compétence ». Dans la mesure où les énoncés des compétences

---

<sup>7</sup> ARAUJO-OLIVEIRA, A. (2014). « Pourquoi enseigne-t-on, les sciences humaines et sociales au primaire ? Conceptions des futurs enseignants en formation initiale ». Dans M.-C. LAROUCHE & A. ARAUJO-OLIVEIRA. *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise. Regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 175-196.

sont censés donner corps aux regards disciplinaires qu'il s'agit d'activer dans une approche interdisciplinaire, on comprend que le brouillage perturbe la mise en œuvre du projet.

→ La voie qui est actuellement de mise en Belgique francophone nous fait craindre un cheminement semblable... Le brouillage conceptuel majeur que provoque les unités d'acquis d'apprentissage (UAA), tout comme le discours sur le prétendument nécessaire rééquilibrage savoirs-compétences qui, du point de vue de l'enseignement de l'histoire le prétendu déséquilibre est une chimère, l'évolution vers une conception « molle » du concept de compétence qui, dépourvue de tout cadrage en terme de familles de situations amène les enseignants à « fourrer » sous un même intitulé de compétence des attendus radicalement différents, le surnombre de pseudo-compétences dans certaines disciplines..., tous ces éléments à l'œuvre aujourd'hui et depuis de nombreuses années dans certains cas, me semblent constituer des freins à l'implémentation d'une approche intégrée en sciences humaines, pareille approche nécessitant, me semble-t-il, l'énoncé de compétences disciplinaires « fortes » et clairement définies.

- La difficulté des enseignants québécois à avancer dans le sens du développement de démarches interdisciplinaires semble aussi à rapprocher de leur difficulté à mettre en œuvre des démarches de problématisation et de recherche/traitement de l'information. Les éléments explicatifs avancés par les chercheurs sont de trois ordres : l'écart entre ces démarches et les conceptions des futurs enseignants, l'absence de manuels qui soient capables de soutenir pareille entreprise et, du côté des élèves, des problèmes de maîtrise de la langue d'enseignement.

→ Une fois encore, l'exemple des difficultés québécoises devrait nous amener à nous interroger sur la manière dont le système éducatif pourrait peser sur les conceptions des enseignants, sur la nécessité de développer des manuels scolaires ad hoc, et sur les dispositifs de soutien à l'apprentissage par la lecture et l'écriture que les décideurs sont prêts à mettre à la disposition des enseignants.

Je conclurai en mettant en évidence que, à ceux qui redoutent l'intégration de l'enseignement des sciences humaines, l'exemple québécois me semble leur fournir des arguments : à l'œuvre depuis 1981, le projet peine à s'incarner...

Toutefois, à ceux qui y voient une piste souhaitable, l'exemple québécois a le mérite de mettre clairement en évidence les défis qu'il serait nécessaire d'affronter et de surmonter si l'on veut réussir ce projet ambitieux. En résumé, il s'agirait de :

- produire des programmes clairs en termes d'« enjeux » présents à expliquer, qui proposent des « objets à enseigner » cohérents avec ces « enjeux » et dont l'enseignement est planifié de telle sorte que des regards disciplinaires croisés sont possibles et ce sans faire fi des finalités culturelles et patrimoniales de l'enseignement de l'histoire : dans quel timing réaliste et avec quelles personnes-ressources ?
- déployer un effort majeur en termes de formation initiale, continuée et de formation de formateurs de façon à peser sur les conceptions épistémologiques et didactiques des enseignants : avec quels moyens humains et financiers ?
- énoncer des compétences « fortes », en petit nombre, arc-boutées sur des familles de situation bien pensées et pré-testées et, contrairement à ce qui prévaut actuellement via les UAA et les inutiles « processus » relevant du « connaître » et de l'« appliquer » laisser aux enseignants la liberté d'identifier les ressources précises qu'il s'agit de faire apprendre aux élèves pour les conduire à transférer leurs connaissances et ainsi à activer les différentes facettes des pensées disciplinaires qu'il conviendrait de creuser : avec quelles personnes-ressources ?
- produire des manuels scolaires adéquats, c'est-à-dire des manuels qui n'énoncent pas le savoir à apprendre mais offrent des matériaux qui permettent aux élèves de problématiser, rechercher, traiter l'information... et ainsi « penser » : avec quel soutien aux équipes qui pourraient prendre en charge pareil travail ?