

Pour en savoir plus sur l'ouvrage suivant suivant :

L'ENSEIGNEMENT DES QUESTIONS SOCIALEMENT VIVES EN HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE

Sur cette page : | [sommaire](#) | [introduction](#) | [revue de presse](#) |

Sommaire

Introduction : L'enseignement des questions socialement vives : objet d'étude et sujet d'actualité ?

Alice Cardoso, Patrice Bride, Franck Thénard-Duvivier

Allocution d'ouverture du colloque

Roland Hubert

Présentation du groupe Histoire-Géographie du SNES

Alice Cardoso

Présentation du Comité de vigilance face aux usages publics de l'histoire

Laurence De Cock

LES PROBLÈMES POSÉS PAR L'ENSEIGNEMENT DES QUESTIONS VIVES

Peut-on introduire les questions socialement vives en histoire-géographie ?

Nicole Tutiaux-Guillon

L'enseignement de l'histoire, sa grammaire et ses questions vives

Charles Heimberg

L'enseignement de l'histoire de l'immigration,

Benoît Falaize

Quel rôle pour les témoins ?

Laurent Douzou

L'espace israélo-palestinien : quelle place dans la culture scolaire en géographie ?

Pascal Clerc

Banalisation, saturation, exceptionnalité : quelques questions vives sur l'enseignement de la Shoah, compte-rendu d'atelier

Yannick Mével

Débusquer et nommer le néo-colonialisme : mise en chantier autour de documents pour bâtir ateliers et démarches, compte-rendu d'atelier

Pascal Diard et Marie-Hélène Millet

Enseigner l'histoire de l'esclavage colonial, compte-rendu de l'atelier

Éric Mesnard

LES ARTICULATIONS ENTRE LES USAGES PUBLICS DE L'HISTOIRE, LA RECHERCHE UNIVERSITAIRE ET L'HISTOIRE SCOLAIRE

Les résonances scolaires des usages publics du fait colonial

Françoise Lantheaume et Laurence De Cock

L'Afrique, quelle histoire ?

Catherine Coquery-Vidrovitch et Rémy Bazenguissa

Enseigner l'histoire de l'Afrique, compte-rendu d'atelier

Jean-Luc Martineau

Comment enseigner l'histoire de la République ?, compte-rendu d'atelier

Laurent Colantonio

Le fait religieux, une approche disciplinaire, compte-rendu d'atelier

Philippe Gaudin

Comment est fabriqué un programme d'histoire-géographie : le témoignage d'Armand Frémont

Alice Cardoso et Franck Thénard-Duvivier

Questions socialement vives et enseignement de l'histoire-géographie

Conférence de clôture, Alain Legardez

Références bibliographiques et ressources en ligne

Introduction aux actes du colloque

L'enseignement des questions socialement vives : objet d'étude et sujet d'actualité ?

Quand des historiens engagés et des syndicalistes enseignants se rencontrent, de quoi parlent-ils ? Ceux du SNES ne se sont jamais bornés à la défense étroite de leur statut, ou de leur évolution de carrière : s'il s'agit de questions essentielles, c'est aussi parce qu'elles s'insèrent dans une conception ambitieuse du métier. En tant que syndicalistes enseignants, nous avons l'ambition, d'une part, de prendre très au sérieux les finalités civiques de la formation des élèves et, d'autre part, de rester des concepteurs de notre métier.

De même, les historiens du CVUH ont choisi de ne pas se cantonner à leurs spécialisations universitaires, de ne pas cloisonner leurs pratiques professionnelles et leur engagement citoyen en s'impliquant dans les débats publics mettant en jeu des questions historiques.

Ce sont ces valeurs et ces engagements communs qui nous ont amenés à envisager une réflexion commune sur la place des questions socialement vives dans l'enseignement.

Genèse d'un colloque

Les rencontres entre le groupe histoire-géographie du SNES et le CVUH remontent à la fondation de ce dernier, suite à la polémique suscitée par la loi du 23 février 2005, qui prévoyait l'intégration du « rôle positif de la présence française outre-mer » dans les programmes scolaires. Depuis, les injonctions à organiser le « devoir de mémoire » dans les écoles se sont multipliées : « affaire Guy Môquet » en octobre 2007, ou encore la proposition de « confier la mémoire » d'un enfant français victime de la Shoah à un élève de CM2 d'aujourd'hui.

L'objectif était donc de réunir les universitaires, les chercheurs et les enseignants pour favoriser le croisement des regards et les débats autour de sujets qui interpellent la profession dans le contexte de réécriture des nouveaux programmes au collège et d'interrogations sur les rapports entre histoire et mémoire(s). Le succès rencontré par ces deux journées, notamment en terme de participation, montre que ce colloque répondait à de réelles attentes de la profession. Les enseignants sont venus nombreux pour écouter les communications des spécialistes du sujet et pour participer aux différents ateliers proposés lors des deux journées.

Ainsi, certains des thèmes abordés ont pu faire écho aux sujets de l'actualité scolaire récente concernant l'enseignement de la Shoah ou celui de l'immigration ; l'histoire de la Résistance, de l'esclavage, de l'Afrique ou encore de la République ; les usages publics du fait colonial ou la place de l'espace israélo-palestinien dans le monde scolaire. Autant de sujets vifs qui suscitent des controverses dans l'espace public, mais aussi des difficultés et des débats dans les classes. Certes, un tel foisonnement de thèmes a obligé à un survol un peu rapide de ces objets d'étude à part entière. Nous regrettons notamment de n'avoir pu accorder davantage de place aux questions vives que connaît l'enseignement de la géographie, la mondialisation, le développement durable ou encore certaines questions « chaudes » de géopolitique, de n'avoir qu'abordé les questions des pratiques pédagogiques à mettre en œuvre pour travailler ces questions vives.

Qu'entend-t-on par « questions socialement vives » (QSV) ?

La notion apparaît tout d'abord dans l'espace scolaire anglo-saxon, dans les années 1970 et 1980, à travers les termes « controversial issues » et « controversial topics ». Le monde francophone s'intéresse aux « sujets controversés » ou aux « questions controversées » dans l'enseignement à la fin des années 1990. Plus récemment, les notions de « questions vives » puis de « questions socialement vives » (QSV) sont des objets d'étude en anthropologie et en didactique. Reprenons ici quelques éléments de la définition proposée par Alain Legardez : « Il s'agit d'une question vive dans la société, c'est-à-dire qui interpelle les pratiques sociales des acteurs scolaires [...] elle est

considérée comme un enjeu par la société et suscite des débats. Son traitement médiatique fait que la majorité des acteurs scolaires en ont, même sommairement connaissances. [...]

Elle est vive dans les savoirs de références, c'est-à-dire qu'il existe des débats (des « controverses ») entre spécialistes des champs disciplinaires ou entre les experts des champs professionnels. [...]

Elle est vive dans les savoirs scolaires, [...] les élèves y sont directement confrontés ainsi que les enseignants qui se sentent souvent démunis pour aborder un type de questionnement étranger à leur modèle pédagogique de référence. »

Certes, on pourrait plus simplement parler de « questions vives » ou encore « sensibles ». Mais la richesse de la réflexion menée par les didacticiens dans le cadre d'enquêtes approfondies de l'INRP ou de l'IUFM d'Aix-Marseille nous incite à reprendre leur terminologie. Signalons d'ailleurs que ces questions ne se limitent pas à l'histoire, à la géographie ou encore à l'éducation civique, mais qu'elles intéressent aussi les sciences économiques et sociales (SES) qui traitent le libéralisme, le chômage, l'égalité entre les sexes, etc. Ou encore les sciences de la vie et de la Terre (SVT) qui étudient l'effet de serre, les biotechnologies, les OGM, l'utilisation des cellules souches embryonnaires, etc.

Les questions vives interrogent le rapport à la discipline, nos pratiques, les finalités et le sens de notre enseignement

Il n'apparaît plus possible, pour l'enseignant d'histoire et géographie d'aujourd'hui, d'ignorer les questions vives, d'abord parce qu'elles touchent de près ou de loin à l'actualité et qu'elles intéressent les élèves à ce titre, mais aussi parce qu'elles sont le fruit d'une demande sociale ou politique.

Pour l'enseignant, ces questions interrogent ses pratiques, son rapport aux sciences de référence, ses relations avec les élèves et sa gestion de la classe, tant elles apparaissent – souvent – comme sources de risques.

Elles interpellent les enseignants d'histoire qui se retrouvent alors face à des mémoires vives, des blessures du passé qui renvoient à des histoires individuelles, qui peuvent être parfois celle de nos élèves ou de leur famille, ou d'un groupe de personnes auquel ils s'identifient. Longtemps les programmes scolaires ont occulté ces questions ou les ont contournées, mais depuis plusieurs années, elles ont gagné une place grandissante dans ces programmes.

De par les sujets abordés, les questions vives réinterrogent aussi les finalités civiques de notre discipline parce qu'elles renvoient au modèle de citoyenneté français le plus classique et qu'elles peuvent le remettre en cause : quelle histoire transmettre pour former à quelle citoyenneté ? C'est l'objet de la contribution de Nicole Tutiaux-Guillon.

La question centrale qui est soulevée aujourd'hui n'est plus de dire s'il est opportun ou non d'enseigner les questions vives mais, au contraire, de savoir comment les enseigner.

À travers les QSV se posent les questions concernant tout objet d'histoire scolaire

Un certain type de posture enseignante, de pratiques pédagogiques bien ancrées dans la tradition de notre métier sont interpellés par les questions vives.

Le mode de transmission verticale du maître détenteur du savoir établi vers l'élève ignorant, la maîtrise voire le monopole de la parole par celui qui sait au détriment de celui qui écoute pour apprendre, bref l'enseignement magistral atteint sérieusement ses limites sur ces questions. Elles exigent au contraire une démarche exploratoire, investigatrice, curieuse et critique confrontant les sources. Cela peut demander, de fait, d'avoir recours à d'autres types d'activités pédagogiques et donc questionner la place de l'enseignant par rapport au savoir et aux élèves.

Enfin, il n'y a pas de « bonnes » solutions aux questions vives, et l'évaluation des apprentissages opérés par les élèves ne se mesure plus alors à la conformité des réponses, mais bien plus à la pertinence des démarches mises en œuvre et à la capacité des élèves à remettre en cause des savoirs précédemment acquis.

Comment enseigner les QSV ? Faut-il refroidir les questions chaudes ? Au contraire, les rendre brûlantes pour susciter curiosité, intérêt, réactions des élèves ?

Les débats autour du devoir de mémoire ou de la concurrence mémorielle nécessitent que l'histoire scolaire s'empare des usages publics de l'histoire et permette aux élèves d'appréhender les enjeux de ces questions mémorielles. Mais au-delà de l'étude de ces sujets d'histoire sensible, comment éviter le discours lisse sur le passé ? Peut-être plus que tout autre, les questions vives en histoire exigent une approche favorisant la complexité, la pluralité des points de vue, la diversité des interprétations, l'apprentissage de la distinction entre histoire et mémoire. C'est ce qu'aborde Charles Heimberg dans sa communication.

Il en est ainsi de l'étude de la Résistance, qui favorise le recours au témoin. Celui-ci est détenteur d'une parole sur le passé que le discours du professeur ne pourra jamais remplacer, tant le témoin incarne l'histoire qu'il relate. Mais l'émotion suscitée par le témoignage peut aussi générer des illusions sur la compréhension du passé. Et l'enseignant ne peut faire l'économie d'un travail de distanciation du témoignage. La démonstration de Laurent Douzou est particulièrement convaincante sur ce point.

L'histoire de l'immigration : un faux problème ? Quel risque peut apparaître dans les pratiques enseignantes ? Pour en faire quoi ? Il s'agit peut-être davantage d'assumer une histoire nationale marquée par l'altérité, plutôt que de reconnaître de façon spécifique l'histoire de « communautés » dans cet ensemble national, avec le risque d'une assignation identitaire qui serait bien loin des objectifs généreux recherchés dans les pratiques encore tâtonnantes d'un enseignement de cette histoire. Benoit Falaize fait le point sur ces enjeux.

Le malaise suscité par l'enseignement de la Shoah ne réside peut-être pas tant dans les contestations du génocide ou les propos négationnistes auxquels les professeurs peuvent avoir à faire face que dans la difficulté à enseigner un sujet d'histoire « pas comme les autres ». Très souvent, ce sujet justifie d'autres approches, voire un cours qui se veut hors du commun, avec un investissement très fort de la part de l'enseignant, qui va vivre difficilement un échec dans la « réception » de ce chapitre. À travers son atelier, Yannick Mével a posé les enjeux épistémologiques de cette question et proposé de réfléchir à des pistes pédagogiques.

L'histoire de l'esclavage a fait l'objet de fortes demandes mémorielles et sa place dans les programmes s'affirme peu à peu. Présente en primaire, elle est en passe de faire l'objet d'un thème d'étude au collège. Il convient donc de s'interroger sur la façon de l'enseigner, sans en négliger les enjeux de mémoire(s), mais en évitant une approche victimaire de cette question d'histoire. Lors du colloque, deux ateliers étaient consacrés aux enjeux pédagogiques et civiques liés à cette question. Celui d'Eric Mesnard a offert d'étudier des pistes envisageables en fonction des éventuels nouveaux programmes, notamment à travers des sources iconographiques et littéraires. Celui de Pascal Diard et Marie-Hélène Millet a proposé de susciter le débat d'idées en recourant à l'imaginaire et à la libre expression des élèves.

Si une question est trop « brûlante », est-elle encore enseignable ? C'est l'interrogation que pose la place de l'étude de l'espace israélo-palestinien dans les programmes et son traitement dans les manuels. En fait, Pascal Clerc montre que les références à cet espace sont peu nombreuses dans la culture scolaire qui n'en aborde les enjeux que marginalement. En outre, les enseignants eux-mêmes peuvent-ils se départir de leurs convictions, voire de leurs engagements ? Dans son atelier, Dominique Comelli a cherché à confronter les représentations contradictoires du conflit israélo-palestinien telles qu'elles peuvent surgir dans la classe .

Les historiens interrogés par les QSV enseignées à l'école

Jusqu'à aujourd'hui, l'histoire de l'Afrique n'est évoquée dans les programmes scolaires qu'à travers celle de l'Occident et plus particulièrement sous l'angle de la colonisation française ; ou bien pour illustrer les malheurs du monde, en géographie par exemple. Dès lors, l'Afrique devient, pour les élèves, le continent qui concentre tous les maux. Ne pourrait-on pas, au contraire, imaginer une approche de l'histoire des grands royaumes africains, ou encore, à travers l'histoire de l'esclavage, montrer que l'Afrique possède sa propre histoire, avec ses victimes et ses bourreaux ? En posant la question, Rémy Bazenguissa nous a éclairé sur ses enjeux et apporté déjà quelques éléments de réponse. De son côté, l'atelier animé par Jean-Luc Martineau a proposé de réfléchir à des pistes de programmes « africanisé ».

L'autre nécessité est de repenser une périodisation de l'histoire africaine dans laquelle la colonisation marque la seule rupture visible et dans laquelle la période pré-coloniale – dès lors très longue – semble figer l'Afrique dans une tradition immobile jusqu'à l'arrivée des Occidentaux. En fait, le découpage quadripartite de l'histoire occidentale (Antiquité, Moyen Âge, etc.) n'a aucun sens dans le cas de l'Afrique. C'est pourquoi Catherine Coquery-Vidrovitch propose des repères précis pour élaborer et comprendre une temporalité propre à l'Afrique.

Le fait colonial a surgi en tant que sujet médiatisé de controverses depuis une décennie, tandis que l'école, en temps qu'institution républicaine, est « prise à partie » par les enjeux mémoriels qui se jouent autour de la fabrique politico-médiatique du fait colonial ; lequel est régulièrement mis en avant à la faveur de l'actualité. La confusion fréquente entre la question coloniale et l'immigration tend à occulter l'historicité de la colonisation. Tandis que les ouvrages d'historiens se multiplient et participent au débat autour des questions de « devoir de mémoire » d'un côté, et du refus de la repentance de l'autre, l'histoire de la colonisation à l'école ne peut rester à l'écart. Si les prescriptions des programmes ou les choix éditoriaux des manuels donnent à ce sujet une place non négligeable, on peut cependant questionner la façon dont il est abordé. C'est l'objet de la conférence de Laurence De Cock et de Françoise Lantheaume.

La République apparaît comme le sujet incontournable des programmes scolaires. Fait-elle pour autant l'objet d'un large consensus ? Dans le cadre de ce colloque, il semblait pertinent de s'interroger aussi sur des questions « froides » qui mériteraient d'être « réchauffées ». C'est le cas sans doute du « modèle républicain » qui constitue une sorte de paradigme scolaire provenant de l'histoire universitaire. Introduit dans les programmes scolaires de 1995, ce modèle a eu tendance à susciter une vision réductrice et téléologique de la IIIe République. On peut dès lors, se demander s'il n'y a pas tout intérêt à interroger le modèle pour réfléchir sur les usages de l'histoire de la IIIe République qu'il suppose. C'est l'approche qu'ont choisie Sylvie Aprile et Olivier Le Trocquer pour leur conférence commune. Plus largement, l'atelier animé par Laurent Colantonio a montré que l'on pouvait enseigner autrement l'histoire politique de la France au XIXe siècle, pour comprendre les enjeux des idées et les luttes politiques qui s'affirment autour de la question républicaine.

L'actualité politique de ces derniers mois ont « réchauffé » des questions. C'est le cas de la question de l'« identité nationale » qui est devenue encore plus « vive » depuis la création d'un ministère de « l'Immigration, de l'Intégration, de l'Identité nationale et du Développement solidaire ». Dans sa conférence, Gérard Noiriel a présenté la genèse de l'expression et ses équivalents (« âme nationale », « caractère national », etc.) pour montrer qu'il n'existe aucune définition scientifique satisfaisante. Il a également expliqué pourquoi la question de l'identité nationale n'a jamais fait l'objet d'un consensus dans le champ politique, puisqu'elle a été au centre des luttes opposant la droite nationale-sécuritaire et la gauche sociale-humanitaire.

Autre question qui semblait un tant soit peu « refroidie », le fait religieux revient sur le devant de la scène médiatique quand les déclarations intempestives du chef de l'État viennent réveiller des vieilles querelles... Leur présentation actuelle, dans les programmes et plus encore dans les manuels, constitue souvent une approche très « essentialisée » des religions, tandis qu'il y a urgence à rétablir l'historicité des religions dans le cours d'histoire. Les interrogations des enseignants sont nombreuses sur ce thème. Quelle posture adopter lorsqu'on aborde l'histoire du judaïsme, du

christianisme ou de l'islam ? Peut-on parler de « mythologie biblique » ? Où s'arrête la comparaison possible entre les religions polythéistes et celles du présent ? Quelle proportion « raisonnable » réserver au fait religieux comme « clé de lecture des sociétés du passé » ? S'il ne s'agit pas de nier l'importance du fait religieux dans la compréhension des civilisations passées, on peut s'interroger sur le risque de surdétermination du religieux par rapport à d'autres catégories d'analyse. Ces questions ont été largement abordées dans l'atelier animé par Philippe Gaudin.

L'enseignement des questions vives exige des professeurs un solide arrimage aux débats historiographiques, et donc une formation continue qui offre les mises à jour « scientifiques » nécessaires. Celle-ci apparaît bien souvent comme défailante par rapport à ces sujets alors que les attentes des enseignants sont fortes.

Les questions controversées n'interrogent pas seulement les pratiques et les contenus scientifiques, mais aussi la « fabrique des programmes ». Or, ceux-ci relèvent d'un équilibre subtil entre la demande politique, les groupes de pressions, le poids des « traditions » universitaires ou de la profession. Ainsi, si certaines des questions sensibles ont trouvé leur place, d'autres, peut être trop « chaudes », ne sont rentrées que bien timidement dans les programmes, et dans les manuels. Sur ce sujet, Armand Frémont nous a apporté son précieux témoignage d'ancien recteur et ancien président du groupe d'experts chargé de la rédaction des programmes d'histoire-géographie en 2002.

Ce colloque et ce livre ne prétendent en rien constituer un aboutissement sur l'enseignement de ces questions vives. Ils se veulent plutôt des jalons d'un travail à poursuivre afin de renouveler les approches de l'enseignement de l'histoire. Enseignants du SNES et historiens engagés ont ainsi voulu apporter leur contribution à ce chantier, tant ils sont conscients de ses enjeux quant aux formes que prendra, dans un proche avenir, l'enseignement de l'histoire et géographie à l'école.

Alice Cardoso, Patrice Bride, Franck Thénard-Duvivier

Revue de presse

Les Cahiers pédagogiques, 471, mars 2009

"[...] comment enseigner de telles questions ? Leur nature même réclame qu'elles ne soient pas simplement posées mais traitées, par recours à une démarche critique permettant de confronter les versions [...] avec une maîtrise des outils de pensée propres à les transposer. Autant dire une démarche au sein de laquelle un enseignement transmissif s'épuiserait vite. [...] comment se distancier des illusions générées par un témoignage empreint d'émotion [...] ? Comment juguler le risque d'assignation identitaire [...] ? [...] Un enseignant peut-il se départir de ses convictions lorsqu'il aborde des questions particulièrement brûlantes [...] jusqu'à se demander si de telles questions sont enseignables, à moins que, justement, leur acuité les rende enseignables par l'intérêt, au risque de la passion, qu'elles suscitent chez les élèves ?

[...] quelle formation continue l'enseignement de telles questions réclame-t-il face aux fortes attentes des professeurs pour un domaine neuf, otage des sphères politiques, des lobby, des traditions académiques et professionnelles ?"

Pierre-Philippe Bugnard

Historiens & géographes , 406, avril-mai 2009

"[...] le fruit d'un travail entre syndicalistes et historiens engagés. [...] un ouvrage utile qui permet de réfléchir sur les enjeux de l'actualité souvent instrumentalisée par les politiques et les réponses que les professeurs d'Histoire-Géographie peuvent leur apporter [...]"