CREAS

Centre de recherche sur l'enseignement
et l'apprentissage des sciences
Université de Sherbrooke

BULLETIN

du

Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences

Juin 2020

BULLETIN Numéro 7

Table des matières

Introduction

L'éducation inclusive et les disciplines scolaires 3

Éditorial

La centralité de l'éducation inclusive, pour une école « capacitante »
Maryse Potvin 9

Dossier thématique

Les francophones (in)visibles: comparaison du curriculum ontarien en histoire, version française et anglaise
Marie-Hélène Brunet et Raphaël Gani 23

La diversité culturelle dans les pratiques d'enseignement en sciences humaines et sociales planifiées par les futurs enseignants du primaire
Anderson Araújo-Oliveira 35

Idéologies linguistiques véhiculées dans le programme de deuxième cycle du secondaire québécois de la discipline français langue d'enseignement
Marilyne Boisvert, Jacynthe Caron, Corina Borri-Anadon et Priscilla Boyer 45

Éducation inclusive et logiques disciplinaires. Cas de l'EPS en France.
Antoine Thépaut 54

History education in Belgium/Flanders since 1945 between a national and a global scope: whose past, what for, and for whom?
Karel Van Nieuwenhuyse et Marjolein Wilke 65

Recherches en cours

Quelles formations aux controverses socioscientifiques à l'université? Exemples issus de la virologie-immunologie
Vincent Belletête et Abdelkrim Hasni 77

L'enseignement par projets en sciences et technologies au primaire et au secondaire: significations, finalités et modalités de mise en oeuvre
Vincent Belletête et Abdelkrim Hasni 82

L'organisation sociospatiale en chansons : conception d'un outil didactique pour l'enseignement de l'univers social en 3e année du primaire
Anderson Araújo-Oliveira 86

Mémoires et thèses soutenus 90

Nouvelles des membres étudiants 96

Auteurs du dossier thématique 97

Membres du comité du Bulletin du CREAS 98

INTRODUCTION

L'éducation inclusive et les disciplines scolaires

Sabrina Moisan
Professeure
Université de Sherbrooke

Fatima Bousadra
Professeure
Université de Sherbrooke

Saïfallah Jerbi
Professionnel de recherche
Université de Sherbrooke

Depuis quelques années, l'éducation inclusive apparaît non seulement comme une finalité de l'école, mais aussi comme une condition d'existence de celle-ci. L'expression renvoie à l'idée qu'aucun élève ne doive être laissé pour compte dans l'école et la scolarisation. Elle s'inscrit ainsi dans une suite de théories similaires comme l'éducation antiraciste, l'éducation interculturelle ou multiculturelle, voire même l'éducation à la citoyenneté. Que ce soit « pour une école inclusive », pour une pédagogie inclusive ou, comme à l'Université de Sherbrooke, pour une « approche inclusive », le terme semble désormais rallier les scientifiques et les acteurs éducatifs.

Issue des nombreux textes de droits et de déclarations, comme la *Déclaration de Salamanque* (UNESCO, 1994) et les *Principes directeurs pour l'inclusion* (UNESCO, 2005), l'éducation inclusive a pris de l'ampleur durant les deux dernières décennies dans le domaine de l'adaptation scolaire (Boutin et Bessette, 2009). Dans l'éditorial qu'elle propose pour ce numéro, Maryse Potvin montre comment l'éducation inclusive s'est transformée de manière à incarner aujourd'hui une forme de synthèse des principes communs aux courants qui l'ont précédé dans le champ de l'éducation pour la justice sociale. L'éducation inclusive serait fondamentalement critique, s'appuierait sur les droits et libertés, le développement des capacités des élèves et la transformation du système scolaire et de la société.

Si le concept de l'éducation inclusive ne fait pas encore consensus dans la communauté scientifique (Prud'homme, Duchesne, Bonvin et Vienneau, 2016) ou dans le discours des organismes gouvernementaux (CSE, 2010; Messiou, 2017), il illustre la volonté des systèmes éducatifs d'adopter une approche systémique (CSE, 2017), fondée sur l'équité, la diversité et la justice sociale au service du développement du potentiel de chaque apprenant (Potvin, 2013). Il dépasse ainsi l'intégration des élèves avec handicaps ou en difficulté (CSE, 2017). Aujourd'hui, il prend en compte les enjeux soulevés par le pluralisme social, ethnoculturel,

linguistique et religieux dans les écoles. L'éducation inclusive consiste ainsi à adapter l'école à son milieu (Potvin, 2014). Selon Audet et Gosselin-Gagné (2019), « une éducation inclusive requiert assurément une certaine rupture avec des pratiques scolaires (enseignantes, pédagogiques, de gestion) plus traditionnelles puisqu'elle implique qu'on cherche à actualiser le plein potentiel de tous les élèves en employant des pratiques différenciées, innovantes (Thomazet, 2006) et propres à leurs besoins (Potvin, 2013) » (s.p.).

L'éducation inclusive s'incarnera aussi dans une nouvelle compétence professionnelle interculturelle et inclusive pour les enseignants du Québec. Celle-ci est en voie d'être intégrée au référentiel officiel (Potvin *et al.*, 2015) (http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2482627). Il s'agit de développer des attitudes et des capacités d'agir contribuant à une meilleure équité et à la justice sociale. Si elle n'apparaît pas au premier regard, la question des savoirs disciplinaires n'est pas complètement exclue de la réflexion. Elle est considérée de manière plus directe dans les composantes suivantes : « Développer une conscience professionnelle critique envers les savoirs, pratiques, attitudes et processus scolaires qui produisent ou reproduisent des situations d'exclusion et de discrimination » (Potvin *et al.*, 2015, p. 40) et « Adopter des attitudes et des pratiques qui reconnaissent et légitiment le répertoire linguistique, les expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses et migratoires des apprenants en vue de soutenir leur réussite éducative » (p. 41). Ces deux composantes invitent à réfléchir aux valeurs sous-jacentes au processus de sélection des savoirs scolaires et à l'impact de ces savoirs sur les élèves. Omettre ces mesures résulterait en une inégalité d'accès aux savoirs (Sutherland et Dennick, 2002).

Messiou (2017) a montré que l'attention des chercheurs et chercheuses dans le champ de l'éducation inclusive concerne surtout certains groupes d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage. Les articles portant sur des pédagogies ou des disciplines scolaires spécifiques concerneraient moins de 1 % du corpus de textes publiés dans la revue *International Journal of Inclusive Education*, entre 2005 et 2015 (Messiou, 2017). La réflexion sur le rôle et la portée des disciplines scolaires dans un projet d'éducation inclusive semble donc encore peu développée. Ce constat invite à creuser la question suivante : comment l'éducation inclusive interpelle-t-elle les structures des disciplines scolaires?

Pour entrer dans cette réflexion, il faut d'abord admettre le fait que les savoirs scolaires ne sont pas innocents. Ils reflètent des choix sociaux, des rapports de pouvoir, des idéologies (Sensoy et DiAngelo, 2017). On sait, par exemple, que l'enseignement de l'histoire transmet des savoirs sélectionnés et sélectifs qui ont parfois (souvent) tendance à reproduire le statu quo en place dans la société. C'est-à-dire que les groupes marginalisés par la société dominante le demeurent dans le curriculum. Le fait de les invisibiliser et de les dépouiller de toute agentivité historique a d'ailleurs des impacts sur la réussite scolaire de ces élèves, qui développent un faible attachement social et se désintéressent également plus facilement de l'école (par ex. : Dei, James, James-Wilson, Karumanchery et Zine, 2000; Epstein, 2009).

Si la question des savoirs transmis soulève des enjeux d'inclusion, peut-on en dire autant des compétences disciplinaires qui ont une visée plus universelle? Plus spécifiquement, le développement de la pensée mathématique, scientifique ou historienne a en effet une portée transcendant les frontières ethnoculturelles, linguistiques ou religieuses. Ces modes de pensée rigoureux et méthodiques obligent à dépasser le savoir empirique, tout en s'ancrant en lui. Cette caractéristique est-elle un levier pour l'inclusion ou un obstacle?

De même, si l'école inclusive concerne surtout les élèves en difficulté et ceux issus de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse, elle ne peut faire l'économie de l'inclusion des élèves autochtones et de l'intégration des savoirs autochtones à l'école. Ces derniers complètent parfois les savoirs de l'école « traditionnelle », mais ils peuvent également les remettre en question. En effet, la nature des savoirs scientifiques est parfois questionnée, car ces savoirs issus de démarches « occidentales » seraient faussement vus comme universels (Aikenhead, 1997; Rich, 2012). Ainsi, l'intégration de savoirs autochtones dans le curriculum consiste-t-elle à ajouter uniquement de nouveaux savoirs à la liste des savoirs déjà prescrits? Ou encore, faudrait-il revoir tous ces savoirs et l'épistémologie qui les sous-tend, comme certains auteurs le laissent entendre (Cutrara, 2018)? Comment s'y retrouver?

Ce numéro thématique du *Bulletin du CREAS* contribue à la réflexion sur la manière dont la structure, les contenus et les approches pédagogiques des disciplines scolaires sont interpellés par l'éducation inclusive. Nous avons rassemblé des textes selon trois axes qui permettent de s'arrêter 1) sur les enjeux et les modèles théoriques servant d'ancrage dans les disciplines scolaires; 2) sur les approches pédagogiques inclusives dans les disciplines scolaires; et 3) sur la nature, la configuration et les référents des contenus scolaires.

Le premier axe interroge les modèles et les approches théoriques déjà existants. Il permet d'explorer les changements conceptuels, voire paradigmatiques, qu'implique une éducation inclusive dans l'une ou l'autre des disciplines scolaires. Le texte de Marie-Hélène Brunet et Raphaël Gani développe une réflexion autour du concept de reconnaissance, qui leur permet de bâtir un pont entre l'éducation inclusive et les disciplines scolaires. La reconnaissance est ici pensée comme étant la valorisation de perspectives et d'expériences collectives au sein de divers textes sociétaux – les programmes-cadres disciplinaires à l'école en sont un exemple probant. Il existe différentes visions de ce qui constitue une juste valorisation de ces perspectives et expériences collectives au sein des programmes-cadres, puisque ces perspectives sont sous-tendues par des visions divergentes de la justice. Les auteurs explorent deux de ces approches, c'est-à-dire l'approche égalitariste, qui tant à valoriser l'égale reconnaissance de tous, et l'approche communautarienne, qui valorise les distinctions entre les collectivités. Différencier ces deux approches en amont leur permet ensuite de comparer la transposition de l'éducation inclusive au sein des versions anglaise et française du programme-cadre ontarien pour l'enseignement de l'histoire du Canada contemporain. Pour ce cas, une des principales manifestations de l'éducation inclusive se trouve dans l'ajout de prescriptions curriculaires

visant à faire apprendre des contenus à propos des Francophones aux élèves en Ontario. En mobilisant les deux approches de la justice comme filtre d'analyse, les auteurs expliquent pourquoi les versions anglaise et française du programme étudié ne concordent pas tout à fait au niveau des contenus à propos des Francophones. Ces différences s'expliquent par une vision davantage égalitariste du côté anglophone, qui valorise l'ensemble des groupes canadiens aux dépens des distinctions entre francophonie minoritaire et majoritaire. Une vision communautarienne alimente plutôt la version française ayant pour effet d'homogénéiser les Franco-ontariens aux dépens de la diversité de ce groupe. Les auteurs recensent les forces et faiblesses de ces deux approches afin d'alimenter un dialogue bilingue au sujet de la coexistence intra- et inter-groupe entre locuteurs de langues officielles au Canada tout en bâtissant, par le concept de reconnaissance, un pont entre l'éducation inclusive et la discipline scolaire histoire.

De son côté, Anderson Araújo-Oliveira propose un texte qui pointe la multiplicité des défis (représentation, conceptions, pratiques, politiques, formation des enseignants, dispositifs didactiques, évaluation, etc.) associés à l'éducation inclusive, mais surtout la nécessité de porter un regard critique et distancié sur ces défis par le développement et la diffusion de nouvelles connaissances. L'auteur propose une analyse de situations d'enseignement-apprentissage visant l'intégration de la diversité en enseignement de l'univers social au primaire et produites par des étudiants.es en formation à l'enseignement. L'analyse de ces séquences lui permet de dégager trois types d'approches ou de conceptions de la diversité qu'il nomme la vision « ça va de soi », la vision de la juxtaposition et la vision interactionniste. Ces trois « visions » engendrent une conception de la diversité qui permet à l'auteur de dégager leur portée en termes d'inclusion.

Le texte de Marilyne Boisvert, Jacynthe Caron, Corina Borri-Anadon et Priscilla Boyer questionne la portée inclusive du programme de français langue d'enseignement de l'école québécoise. Plus spécifiquement, si l'éducation inclusive invite les acteurs scolaires à reconnaître, à valoriser et à tirer parti de la diversité sous toutes ses formes, de sorte à contrer exclusion et marginalisation, il semble en effet pertinent d'étudier comment la matrice disciplinaire français langue d'enseignement donne une place à la diversité linguistique et comment elle l'appréhende. Cette piste apparait pertinente, puisque la langue, considérée par certains comme un moyen de domination et de pouvoir (Blanchet, 2017), se place au cœur de la discipline ciblée. Cette contribution propose ainsi une analyse du programme de deuxième cycle de la discipline français langue d'enseignement à l'intention du secondaire (MELS, 2009), cela à la lumière du concept d'idéologie linguistique, que l'on peut sommairement définir comme un ensemble de croyances ou de représentations liées à la langue (McGroarty, 2010). Cette réflexion apparaît nécessaire dans un contexte où les répertoires linguistiques et les pratiques linguistiques des élèves monolingues, bilingues et plurilingues sont de plus en plus variés et où le multilinguisme caractérise la majorité des sociétés contemporaines malgré la prégnance de politiques linguistiques et éducatives monolingues et mononormatives (Blanchet, 2017).

Enfin, deux textes s'intéressent à la nature et aux référents des savoirs scolaires. Le texte de Antoine Thépaut pose la question suivante : quel impact la prise en compte des évolutions sociétales a-t-elle sur la nature même des savoirs scolaires? Pour répondre à cette question, il s'arrête ici sur le cas de l'éducation physique et sportive en France. L'analyse de l'histoire récente de cette discipline montre qu'elle a déjà été confrontée à un défi relevant de l'inclusion. L'introduction de la mixité dans les cours à partir des années 1980 a nécessité une adaptation de son curriculum et de ses contenus afin que les filles puissent participer à égalité avec les garçons et y réussir avec les mêmes chances. En s'appuyant sur un engagement corporel effectif des élèves dans l'apprentissage de pratiques physiques sportives artistiques qui engagent des rapports au corps personnels et socialement très différenciateurs, l'étude de ces adaptations curriculaires permet de mettre en évidence les problématiques que l'éducation inclusive dans sa dimension ethnoculturelle, linguistique et religieuse soulève. Cette étude souligne bien l'impact de la dimension disciplinaire dans l'approche de l'éducation inclusive.

Profitant d'un contexte de renouvellement du programme d'histoire en Belgique, Karel Van Nieuwenhuyse et Marjolein Wilke proposent d'examiner la portée inclusive de ce curriculum en s'arrêtant au traitement réservé aux marqueurs identitaires, aux valeurs ainsi qu'au dialogue intergroupe et interculturel. Cette analyse thématique est bonifiée d'une analyse plus sociologique de l'impact des postures des différents acteurs sociaux impliqués d'une manière ou d'une autre dans la rédaction du curriculum. L'analyse est par ailleurs replacée dans un contexte historique plus large remontant jusqu'en 1945. Ce tour d'horizon permet ainsi de dégager les grands moments de transformation de la société belge, entre une identité belgo-centrée et une conscience plus européenne, et de sa conception toujours plus large du concept d'inclusion. Les auteurs montrent, par ailleurs, les limites des conceptions dominantes en termes d'inclusion et pointent les défis qu'impose la diversité de la société belge. Ils en appellent à un meilleur dialogue interculturel, à un travail critique sur le processus de construction identitaire et sur la considération de différentes perspectives sur le passé et le présent.

Références

Aikenhead, G. S. (1997). Toward a first nations cross-cultural science and technology curriculum. *Cultural and Comparative Studies, 81*(2), 217-238.

Audet, G. et Gosselin-Gagné, J. (2019). L'éducation interculturelle et l'éducation inclusive : deux approches complémentaires pour prendre en compte la diversité ethnoculturelle à l'école. *Enjeux de l'Univers social, 15.*

Blanchet, P. (2017). *Discriminations : combattre la glottophobie.* Paris : Éditions Textuel.

Boutin, G. et Bessette, L. (2009). *Inclusion ou illusion? Élèves en difficulté en classe ordinaire : défis, limites et modalités.* Montréal : Éditions Nouvelles.

Conseil supérieur de l'éducation (2010). *Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010.* Québec : Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation [CSE] (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire.* Québec : Gouvernement du Québec.

Cutrara, S. (2018). The settler grammar of Canadian history curriculum: Why historical thinking is unable to respond to the TRC's calls to action. *Revue canadienne de l'éducation, 41*(1), 250-275.

Dei, G. J. S., James, I. M., James-Wilson, S., Karumanchery, L. et Zine, J. (2000). *Removing the margins: The challenges and possibilities inclusive schooling.* Canadian Scholar's Press.

Epstein, T. (2009). I*nterpreting national history: Race, identity, and pedagogy in classrooms and communities.* Routledge.

McGroarty, M. E. (2010). Language and ideologies. *In* N. H. Hornberg et S. L. McKay (dir.), *Sociolinguistics and language education* (p. 3-39). Salisbury, UK : Multilingual Matters.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS] (2009). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, discipline français, langue d'enseignement, deuxième cycle.* Québec : Gouvernement du Québec.

Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: Time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education, 21*(2), 146-159.

Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (1994). *Déclaration de Salamanque et Cadre d'action pour l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux.* Espagne : Ministère de l'Éducation et des Sciences.

Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring access to education for all*. France : UNESCO.

Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation.* France : UNESCO.

Potvin, M. (2013). L'éducation inclusive et antidiscriminatoire : fondements et perspectives. *In* M. Mc Andrew, M. Potvin et C. Borri-Anadon (dir.), *Le développement d'institutions inclusives dans un contexte de diversité. Recherche, formation, partenariat* (p. 9-26). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives. *Éducation et sociétés, 1*(33), 185-202.

Potvin, M. *et al.* (2015). *Rapport sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les orientations et compétences professionnelles en formation à l'enseignement.* Montréal : Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité.

Prud'homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P. et Vienneau, R. (2016). *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques.* Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Rich, N. (2012). Introduction: Why link indigenous ways of knowing with the teaching of environmental studies and sciences? *Journal of Environmental Studies and Sciences, 2*, 308-316.

Sensoy, Ö. et DiAngelo, R. (2017). *Is everyone really equal? An introduction to key concepts in social justice education. Second edition.* Teachers College Press, Multicultural Education Series.

Sutherland, D. et Dennick, R. (2002). Exploring culture, language and the perception of the nature of science. *International Journal of Science Education, 24*(1), 1-25.

Commenter l'article

La centralité de l'éducation inclusive, pour une école « capacitante »[1]

Maryse Potvin
Professeure
Université du Québec à Montréal

La question de l'éducation et, par voie de conséquence, de la formation des enseignants et du personnel scolaire, en général, s'inscrit dans un contexte global de mondialisation et de diversification de la population scolaire qui en découle (ONU, 2015). Les réponses aux enjeux liés à la diversité sociale et ethnoculturelle[2], dans une perspective d'équité, de citoyenneté et de respect des droits, font plus que jamais partie des grandes priorités du XXIe siècle pour les systèmes éducatifs (UNESCO, 2009). Dans l'esprit de la professionnalisation de l'enseignement et du développement de compétences, la formation initiale et continue du personnel scolaire portant spécifiquement sur les enjeux liés à la diversité fait l'objet, depuis plusieurs années, d'un intérêt grandissant en recherche, au niveau international (Chu et Garcia, 2014; Dei, Karumanchery, James-Wilson, James, Zine et Rinaldi, 2000; Conseil de l'Europe, 2010; Gay, 2010; Ladson-Billings, 2004; ONU, 2015; Siwatu, 2007; UNESCO, 2009; Villegas et Lucas, 2002) tout comme au Québec (Larochelle-Audet, Borri-Anadon et Potvin, 2016; Ouellet, 2000, 2002; Potvin *et al*. 2015*a*, 2015*b*; Toussaint et Fortier, 2010).

Pour répondre à ces enjeux, le champ de la formation à la « diversité ethnoculturelle » a vu apparaître depuis les années 1970 une variété de « courants d'idées » (Pagé, 1993) – multiculturel ou interculturel, antiraciste, à la citoyenneté et aux droits, inclusif – à la fois syncrétiques et de plus en plus perçues comme « complémentaires » (Potvin et Larochelle-Audet, 2016). Depuis les années 2000, l'éducation inclusive est devenue plus centrale dans les discours normatifs internationaux et nationaux et occupera peu à peu le terrain de l'approche interculturelle et des perspectives antiracistes plus critiques, qu'elle synthétise autour du paradigme de l'équité et d'objectifs transformatifs (Potvin, 2013, 2014, 2018*b*). En effet, dès 2000, le Forum mondial sur l'éducation

[1] Le présent texte s'appuie sur plusieurs publications antérieures, que l'on retrouve en bibliographie (Potvin, 2013, 2014, 2018*a*, 2018*b*; Potvin et Benny, 2013; Potvin et al., 2015*a*, 2015*b*; Potvin et Larochelle-Audet, 2016). Nous reprenons le terme d' « école capacitante » de Verhoeven et *al*., 2007.

[2] Pour la suite du document et pour réduire la lourdeur du texte, les termes « diversité » et « diversité ethnoculturelle » seront utilisés pour faire référence à la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans une perspective intersectionnelle.

de Dakar (UNESCO) adopte un plan d'action autour de l'éducation inclusive, reposant à la fois sur les objectifs de l'*Éducation pour tous* (EPT), les *Objectifs du Millénaire pour le Développement* (OMD) et ceux de l'Éducation tout au long de la vie (ETLV). En 2005, l'UNESCO produit des Lignes directrices pour aider les pays à mettre en œuvre l'éducation inclusive, et l'Agenda post-2015 des Nations-Unies sur l'Éducation globale fait de l'éducation inclusive un objectif central[3] de son *Programme de développement durable à l'horizon 2030*, comportant des indicateurs mesurables. Ce dernier propose aux pays d'élaborer un plan d'action national pour les guider dans l'opérationnalisation d'un agenda « global et inclusif » en éducation, en incluant des objectifs et des indicateurs adaptés à leur contexte politique, culturel, social et économique. Ce plan doit guider les établissements éducatifs pour appliquer leurs plans locaux, reposant sur les mêmes principes, étapes et indicateurs.

Au Canada, les provinces ont adopté successivement des politiques inclusives dans la foulée de réformes curriculaires plus axées sur les compétences transversales et disciplinaires, notamment liées au vivre-ensemble et aux droits de la personne. Inspirés des travaux de l'UNESCO, ces encadrements sont tous fondés sur des objectifs d'équité, de respect des droits de l'enfant et d'éducation civique et aux droits. Ils privilégient une perspective systémique et holistique où l'équité, dans sa dimension institutionnelle, doit combattre toutes les formes de discriminations, et certains ont adopté une démarche d'implantation très structurée à cet égard. Par exemple, lors de son adoption, la *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive* (2009) était assortie d'un plan d'action par « étapes » afin que chaque conseil scolaire et école puisse identifier les mécanismes, les soutiens et les conditions nécessaires à sa mise en œuvre, incluant les partenariats, les ressources, la gouvernance, les monitorings et la reddition de comptes (MEO, 2009). L'approche est explicitement axée sur la lutte contre les discriminations, l'intimidation et la violence, et vise à actualiser les droits humains fondamentaux garantis par le C*ode des droits de la personne de l'Ontario* et *la Charte canadienne des droits et libertés*.

Le Québec suivra ce mouvement avec sa nouvelle *Politique de la réussite éducative* (2017), qui vise l'équité et l'adaptation des milieux scolaires à la « diversité des personnes, des besoins et des trajectoires » (p. 5). Elle repose sur trois axes : « l'atteinte du plein potentiel de toutes et de tous; un milieu inclusif propice au développement, à l'apprentissage et à la réussite; des acteurs et des partenaires mobilisés pour la réussite » (*Ibid*.). Elle cible particulièrement la formation initiale du personnel scolaire à cet égard. Elle est complémentaire à la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (1998), toujours en vigueur, qui vise la prise en compte des besoins des élèves immigrants nouvellement arrivés et la préparation des élèves à vivre ensemble dans une société démocratique, francophone et pluraliste. De plus, une nouvelle politique *Ensemble, nous sommes le Québec* (MIDI, 2015), touchant l'ensemble des secteurs de la vie sociale (emploi, éducation, etc.), repose, dans son volet sur l'éducation, sur une fusion des perspectives interculturelle, antiraciste, inclusive et civique : elle entend « déployer l'éducation interculturelle à l'école québécoise » (p. 56), souligne l'importance du milieu scolaire et des enseignants

[3] L'objectif no.4 est libellé comme suit : « Assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ».

dans la « formation des citoyens » et indique que la diversité dans les écoles implique non seulement de considérer les « besoins parfois différenciés » des élèves issus de l'immigration, mais aussi « une sensibilisation des élèves et du corps enseignant aux dynamiques interculturelles ainsi qu'à la discrimination et au racisme » (p. 55).

Enfin, le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) contient des enseignements sur les droits de la personne, le vivre-ensemble et le pluralisme, notamment dans ses programmes disciplinaires d'Éthique et culture religieuse (ECR) (actuellement en révision) et d'Histoire et éducation à la citoyenneté, qui ont multiplié à la fois les occasions d'enseignement sur ces questions au primaire et au secondaire, ainsi que les programmes de formation des enseignants dans ces disciplines. Mais une lecture analytique des disciplines du curriculum à partir de l'approche inclusive est plutôt rare, et ce numéro vient donc porter un regard nouveau et une contribution à cet égard.

L'objectif de cet « éditorial » consiste à exposer ce qu'est l'approche inclusive et ses visées « capacitantes » et à montrer que cette approche amène un questionnement en profondeur sur les pratiques de l'école, et sur les opportunités et apprentissages formels, informels ou non-formels pour développer réellement des compétences ou des « capabilités » (Nussbaum, 2012; Sen, 2000) chez les élèves, notamment pour agir comme citoyens critiques et engagés envers les droits et la justice dans une société pluraliste au XIXe siècle.

Qu'est-ce que l'éducation inclusive ?

Développée d'abord dans le champ de l'adaptation scolaire et sociale, l'approche inclusive s'est progressivement « élargie » à la diversité sociale et inclus désormais tous les « marqueurs » de diversité dans une perspective intersectionnelle. L'approche inclusive est généralement définie comme une démarche continue de transformation des milieux d'apprentissage en vue de prendre en compte, dans le curriculum, les politiques et les pratiques, la diversité des réalités et des besoins des élèves, afin d'éliminer l'exclusion et d'assurer l'équité et l'égalité de réussite. Cette approche implique l'adoption, par un établissement scolaire et ses acteurs, d'une conception des différences comme étant la norme, et non comme un « déficit » de l'apprenant. Elle centre le regard non pas sur la seule performance de l'élève, mais sur la transformation de l'école, de ses acteurs et des moyens d'équité à mettre en œuvre, à partir d'une analyse des besoins et des « zones de vulnérabilité » dans le fonctionnement de l'école, pouvant mener à de l'exclusion, de la discrimination et des inégalités pour certains groupes d'élèves (Potvin, 2013). Elle marque donc un changement en matière d'égalité des chances : « l'objectif n'est plus seulement l'égalité d'accès ou de traitement, mais l'égalité de résultats, d'acquis et de succès éducatifs » (*Ibid*., p. 11-12). Ce renversement nécessite de « partir des besoins et des droits des élèves pour ajuster les services ou pratiques d'un système afin de faire réussir tous les élèves, particulièrement les plus vulnérables » (*Ibid*.). Ces principes concernent toutes les actions relatives aux trois grands mandats de l'école - transmission des savoirs, socialisation à des valeurs communes,

qualification professionnelle – et tous les niveaux d'action : gouvernance, politiques et programmes, curriculum, services éducatifs ou complémentaires, pratiques administratives, spécialisées et pédagogiques, relations avec les familles et la communauté, activités scolaires ou parascolaires et formation des acteurs. Elle a été définie à partir de deux grandes finalités pour les acteurs scolaires (Potvin *et al.*, 2015*a*) :

1) Une finalité de différenciation, d'équité et de non-discrimination, centrée sur l'élève : *Prendre en compte les besoins, réalités et expériences des apprenants dans l'application de l'équité et des droits;*

2) Une finalité de participation, de responsabilisation et de transformation sociale, relationnelle et collective : *Préparer tous les apprenants à vivre ensemble dans une société démocratique et pluraliste, afin de bâtir un monde de justice sociale et d'effectivité des droits.*

Ces deux finalités constituent deux objectifs qui « ressortent habituellement des cadres conceptuels : le développement cognitif de l'élève d'une part et le rôle de l'éducation dans la promotion de valeurs et d'attitudes propices à une citoyenneté responsable et/ou au développement créatif et affectif d'autre part » (UNESCO, 2009, p. 10).

Selon Prudhomme, Vienneau, Ramel et Rousseau (2011) : l'approche inclusive repose sur trois postures : 1) une posture éthique, qui nécessite de connaître et reconnaître la diversité (des besoins) des élèves comme légitime, constitutive et constructive, et de croire à l'unicité de l'expérience de chaque individu, de même qu'à l'éducabilité ou à la perfectibilité de tous (« tous peuvent réussir »); 2) une posture épistémologique, s'appuyant sur le socioconstructivisme, qui situe les dynamiques contextuelles et le rôle de l'environnement et des interactions dans la construction des savoirs, permettant ainsi à la diversité et aux droits des élèves de prendre sens dans un contexte vécu/perçu d'apprentissage; 3) une posture politique, qui renvoie à l'adoption d'un projet éducatif complet, fondé sur la justice, l'équité et la réussite des élèves, et ce, dans toutes les dimensions de la vie scolaire.

Selon nous, il s'agit d'une approche antidiscriminatoire résolument fondée sur les droits et libertés (*human rights-based approach*). L'approche inclusive partage particulièrement avec l'approche antiraciste/critique des objectifs de justice sociale, de lutte contre l'exclusion et les inégalités (tout en étant perçue comme « moins confrontante »), avec l'éducation interculturelle, la prise en compte des réalités socioculturelles de l'élève, et avec l'éducation à la citoyenneté, une approche fondée sur les droits (*human rights-based approach*) et les compétences civiques et démocratiques. Elle reprend et articule les finalités de différenciation et de transformation sociale des diverses approches, en ciblant les réalités changeantes, les besoins variés (identitaires, cognitifs, affectifs, etc.), les droits et les compétences et « capabilités » des élèves (Nussbaum, 2012), de même que la coresponsabilité des acteurs institutionnels dans une optique de transformation de la culture scolaire et des pratiques préjudiciables (Potvin, 2018*a*, 2018*b*).

Pour une école et des pratiques éducatives qui développent les « capabilités » des élèves

Puisque l'approche inclusive vise à développer, à travers ses deux finalités, l'agentivité et les capabilités des élèves - que certains associent aux « compétences » - portons le regard sur les certains objectifs et compétences ciblés par le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ). Pour Sen (2000), les capabilités constituent des capacités de fonctionner (« functionnings » ou réalisation, accomplissement) des individus dans toutes les sphères de la vie, qui sont constitutives de la personne, de son bien-être et de sa liberté/pouvoir de choisir ses modes de vie possibles. Elles font référence au pouvoir d'agir et de choisir, à l'agentivité et à l'autonomie morale et intellectuelle des individus. Les droits et les libertés positives (être capables de faire ou d'être) font partie de ces capabilités que toute société doit respecter et soutenir pour assurer une justice sociale minimale. Les capabilités sont cognitives, émotionnelles et comportementales. Elles permettent de défendre un pouvoir d'être et d'agir contre ce qui l'empêche d'exister : classes, genre, origine, etc. Elles combinent les caractéristiques de la personne (capabilités internes, subjectivation) en interaction avec l'environnement.

Sen (2000) a développé l'approche par les capabilités comme une théorie de la justice sociale. Il propose d'évaluer les situations à l'aune des « résultats » ou « functionnings » - ce qu'un individu réalise ou sera capable de réaliser effectivement - en cours de vie, qui seront effectivement « réalisés » par cet individu au regard de sa « liberté réelle ». Cette liberté est toujours liée à l'ensemble des « opportunités » à l'égard desquelles cet individu peut effectivement « choisir ». C'est cet espace de choix « réellement possibles » que Sen appelle les « capabilités » d'un individu.

Nussbaum a ensuite défini 10 capabilités centrales que les institutions, l'école en particulier, doivent permettre de développer - par des « éducations à » ... vivre-ensemble, la santé, la sexualité, l'éco-citoyenneté, la diversité, etc. – en travaillant sur les opportunités et les leviers liés aux facteurs de conversion, afin que tous les enfants puissent être capables d'être en relation, d'agir et d'assumer différents rôles au cours de leur vie (comme parent, citoyen, travailleur, employeur, etc.), en fonction de leur liberté réelle :

Tableau 1 :
Résumé des 10 capabilités centrales et les droits et libertés associés*

Capabilité centrale liée à :	Son développement effectif : l'individu est capable…
1. La vie	… d'avoir une vie de longueur « normale », de ne pas mourir prématurément.
2. La santé du corps	… d'être en bonne santé, nourri, logé.
3. L'intégrité du corps	… de se déplacer librement, d'être protégé contre les agressions, contraception.
4. Le sens, l'imagination, la pensée	…d'imaginer, penser, créer, par une éducation adéquate, de base, adaptée, permettant de faire des liens avec son époque, le contexte, l'art, la religion… d'où l'importance de la liberté de pensée, de conscience, du droit à l'éducation (accessible, pertinente, de qualité).
5. Les émotions	… de s'attacher à des gens et des choses, d'aimer, de ne pas avoir peur/angoisse, de vivre la nostalgie, le regret, la colère légitime, d'où l'importance de défendre les formes d'association humaine fondamentale pour le développement.
6. La raison pratique	… de se former une conception du bien, de participer à la vie en société, de développer une réflexion critique, d'organiser sa propre vie, d'où la protection de la liberté de conscience et du culte et du droit au travail, à l'éducation.
7. L'affiliation	… de vivre avec et pour les autres, en interaction, de reconnaître les autres, d'imaginer la situation d'autrui, d'où la protection de la liberté d'assemblée et de discours politique, des institutions qui nourrissent les affiliations, d'une éducation pour le respect de soi et pour être traité avec dignité, et des dispositions pour interdire les discriminations.
8. Les autres espèces	… de vivre avec son environnement, en interdépendance avec son milieu.
9. Le jeu	… de rire, jouer, d'avoir des loisirs.
10. Le contrôle sur son environnement politique, matériel…	… de participer aux choix politiques (droit de participer, de voter, liberté de conscience, d'opinion, d'expression). … de posséder (droit de propriété) et de chercher un emploi sur une base égalitaire, d'avoir un emploi qui permet d'être en relation, d'exercer sa raison pratique, d'avoir une reconnaissance et une protection contre les arrestations arbitraires.

*Tableau conçu à partir de Nussbaum, 2012. Les exemples ne sont pas exhaustifs.

Une école centrée sur l'égalité de « résultats » vise, par ses contenus curriculaires et ses apprentissages, le développement réel des capacités/capabilités et « compétences » des élèves, car il importe pour Sen et pour Nussbaum de mesurer ce que « peuvent réellement obtenir ou faire les individus à partir des moyens et ressources » mis à leur disposition (Sen, 1990, p. 115). Puisque, face à un même ensemble de ressources, des individus différents n'atteindront pas la même « capabilité », l'école doit penser les *opportunités* dont dispose chacun pour convertir un ensemble de ressources en capacités à travers des « facteurs de conversion » individuels (le genre, l'âge, les caractéristiques physiques, les rythmes d'apprentissage…), sociaux (définition sociale des rôles et des statuts, stéréotypes sociaux associés à certaines catégories, habitus, etc.) et externes ou environnementaux (opportunités géographiques, institutionnelles, politiques ou culturelles, etc.) (Verhoeven, Dupriez et Orianne, 2007).

Dans l'éducation, ces « facteurs de conversion » s'entrecroisent, car en raison du caractère socialement construit des aptitudes individuelles ou des talents, le rapport individuel aux savoirs et aux apprentissages est « en réalité toujours un rapport social aux savoirs (...) indissociablement identitaire, épistémique (cognitif) et social » (*Ibid*., p. 54). Les facteurs sociaux de conversion, « contribuent à habiliter de façon inégale les différents groupes sociaux à s'approprier des ressources éducatives pour les convertir en apprentissages et/ou en cours de vie » (*Ibid*.). L'école, doit donc se doter de leviers, dans une perspective systémique et institutionnelle, pour agir sur les facteurs de conversion et permettre aux acteurs d'accompagner chaque élève dans le développement de sa capacité à utiliser et à actualiser les ressources et les apprentissages face aux situations de la vie réelle.

En résumé, une école inclusive et « capacitante » développe la capacité des élèves, leur possibilité réelle d'accomplir certains fonctionnements en prenant en compte (et en agissant sur) les facteurs de conversion, qu'ils soient individuels, sociaux ou environnementaux, permettant à un individu de convertir des ressources/droits formels en apprentissages effectifs, dans leur scolarité et au cours de leur vie. Elle est axée sur les ressources octroyées, mais aussi sur les opportunités et les fonctionnements atteints, les réalisations effectuées, donc sur l'égalité substantive, ou de « résultats », en prenant comme point de départ l'individu – l'élève – imbriqué dans un espace social et institutionnel de relations et en lui permettant de développer sa liberté de choix.

Pour actualiser les capabilités centrales, toute personne « devrait avoir accès à une formation qui l'aide à acquérir les connaissances et les compétences nécessaires pour mettre à profit les possibilités qui s'offrent à [elle] et participer pleinement à la vie de la société » (Nations Unies, 2016, par. 25). L'éducation qui donne accès à la compréhension de l'histoire, à la poésie, aux sciences, aux droits, à la participation citoyenne, vise ainsi la capacité d'exercer tous les droits et libertés dans les situations de vie (droit au travail, à la propriété, à la participation politique, aux libertés d'association, d'expression, de conscience, etc.). L'école doit donc offrir aux élèves des opportunités et des apprentissages formels, informels et non-formels au sein de l'école pour développer leur agentivité, leurs capacités et leurs compétences à agir et choisir, par des « éducations à » vivre-ensemble, la santé, l'éthique, la citoyenneté, la participation démocratique, la sexualité, l'environnement, la diversité, les médias, etc. Ce qui est visé est le développement des capacités individuelles des élèves à mobiliser des savoirs et des ressources scolaires dans diverses situations de vie (Verhoeven et *al*., 2007). Au-delà même du curriculum formel, pour passer d'un simple citoyen, au sens légal, à un citoyen actif et engagé envers la justice, qui connaît, jouit et a intégré activement ses droits et obligations dans ses choix de vie, il faut instaurer une « culture » inclusive et des droits à l'école (Krappmann, 2006). Elle doit s'ancrer dans les réalités et expériences vécues des enfants, prendre un sens dans leur vie et leur environnement concrets, où les droits de l'enfant doivent s'actualiser au quotidien.

Au Québec, la citoyenneté et les compétences transversales pour savoir « vivre-ensemble » dans une société pluraliste reposent tout autant sur des apprentissages formels que non-formels et informels[4] (le conseil d'élèves, les activités parascolaires, comme le programme *Vers le Pacifique*, etc.), lesquels relèvent de l'expérience scolaire globale et des interactions routinières entre acteurs au quotidien. En effet, les enseignants de toutes les disciplines, du préscolaire au secondaire, ont le devoir (*Loi sur l'instruction publique*, art. 22, al. 1 à 4) « de contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de chaque élève qui lui est confié; de collaborer à développer chez chaque élève [...] le goût d'apprendre; de prendre les moyens appropriés pour aider à développer chez ses élèves le respect des droits de la personne; d'agir d'une manière juste et impartiale dans ses relations avec ses élèves ». Ils doivent donc amener l'élève à définir son agentivité citoyenne et son rapport envers le pouvoir et l'autorité des institutions (Silbey, 2005), ainsi que son identité, son rapport à l'autre, aux savoirs et à la justice.

Dans le curriculum formel - *le Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) (MELS, 2007, 2011) - l'école a le mandat explicite d'une formation citoyenne, par des prescriptions quant aux savoirs à maîtriser par les élèves pour agir en citoyens engagés, autonomes, actifs, notamment une bonne connaissance de leurs droits et libertés, des institutions publiques et des pratiques délibératives/échanges argumentatifs permettant aux citoyens d'être auteurs des normes et des codes régissant leur vie quotidienne et leurs interactions (Lefrançois, Éthier et Demers, 2011). Au primaire comme au secondaire, tous les domaines généraux de formation du PFEQ (MELS, 2008) - Environnement et consommation, Médias, Vivre ensemble et citoyenneté, Orientation et entrepreneuriat, Santé et bien-être - et plus particulièrement certains domaines d'apprentissage (histoire, éducation à la citoyenneté, univers social, éthique et culture religieuse) offrent des opportunités explicites et formelles « d'éducation à » : la citoyenneté, la diversité, l'éthique, les médias, l'écologie, le droit et les droits humains. Le PFEQ enjoint par exemple le personnel enseignant du secondaire à « se centrer, par-delà les apprentissages instrumentaux, sur la formation de la pensée et le développement de l'autonomie » (p. 12), que l'élève est appelé à manifester dans « l'expression de ses opinions et l'affirmation de ses choix » (p. 18) et ce, tout au long de sa vie. Ils doivent amener l'élève à développer des compétences transversales, sociales et cognitives (exercer son jugement critique, communiquer de façon appropriée, structurer son identité, coopérer, exploiter l'information) qui lui serviront dans différentes situations de vie. Par exemple, la mobilisation d'une pensée critique est à la fois une compétence d'ordre intellectuel centrale à développer chez l'élève, mais aussi une compétence fondamentale de l'acte d'enseigner (Kpazai, 2015) et comme citoyen éclairé. Les compétences du programme ECR actuel - la pratique du dialogue, la réflexion sur des questions éthiques, la capacité à mieux comprendre le phénomène religieux sont, du point de vue de la sociologie « critique », essentielles à la citoyenneté, notamment pour comprendre la diversité sociale et le contexte marqué par de fortes polarisations autour des enjeux religieux. La pratique du dialogue est une compétence transversale qui

[4] L'éducation formelle est organisée et dispensée à l'école, alors que l'éducation non-formelle, qui peut avoir lieu à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école, est intégrée dans des activités planifiées sans être explicitement désignées comme activités d'apprentissage. Pour sa part, l'éducation informelle découle des activités de la vie quotidienne liées au travail, à la famille ou aux loisirs sans être organisée, structurée ou volontaire (Maulini et Montandon, 2005).

vise autant à s'exprimer et à communiquer avec les autres qu'à délibérer de façon éclairée en s'appuyant par exemple sur des arguments fondés sur des faits avérés plutôt que sur des rumeurs, de la propagande ou des fausses nouvelles, et sur toutes sortes d'enjeux : écologie, sexualité, respect de soi, participation à la vie démocratique, cadres juridiques, radicalisation et propagande sur le web, pluralisme culturel, etc.

Le développement des capabilités et « compétences » des jeunes pour agir comme citoyen et faire des choix éclairés au cours de sa vie nécessite par ailleurs une pédagogie visant la conscientisation, l'engagement et la transformation sociale, inspirée de l'approche de Paulo Freire (apprendre par « la tête, la main et le cœur »). C'est ce que préconise entre autres le *Programme mondial d'éducation aux droits* (1978) par un objectif cognitif de conscientisation (éduquer sur les droits…), un objectif affectif de responsabilisation (éduquer par…) et un objectif comportemental de transformation (éduquer pour…). En éduquant sur les droits, l'enseignant s'appuie sur des exemples de droits respectés ou non-respectés à l'école ou dans la société, ainsi que sur un historique de leur apparition et un enseignement théorique des chartes et des conventions en matière de droits (rendre intelligible l'histoire, les dispositifs publics et les décisions juridiques en matière de droits de la personne et leur application dans les milieux). En éduquant par les droits, l'enseignement s'actualise par une approche démocratique, pour que les élèves « vivent » la démocratie en classe et comprennent qu'elle est inhérente au respect des droits (Davies, 2006). Enfin, en éduquant pour les droits, l'enseignant amène les élèves à les défendre et à s'engager de façon optimale à exercer leurs libertés (de conscience, d'opinion, d'expression) en vivant une expérience continuelle de démocratie à l'école et de combat contre les injustices (Giroux, 2005). L'éducation aux droits de l'enfant s'appuie donc sur un enseignement expérientiel, transversal et participatif.

À cet égard, plusieurs études ont pu mesurer les effets en termes de compétences et « capabilités » des élèves d'une approche institutionnelle fondée sur les droits de l'enfant (*human rights–based approach*), appliquée de manière interdisciplinaire, transversale et intersectorielle dans certaines écoles (code de vie, curriculum, gestion de classe, activités pédagogiques, projets transdisciplinaires, etc.). Par exemple, Covell et Howe (2011) ont mesuré les impacts positifs d'un programme institutionnel axé sur les droits de l'enfant (le *Right Respecting Schools* conçu par l'UNICEF) dans les écoles qui les ont réellement implantés en Grande-Bretagne et au Canada. Ces programmes visent un enseignement des droits de l'enfant qui concilie la théorie et la pratique, l'interdisciplinarité, le dialogue, l'action communautaire et des apprentissages démocratiques, expérientiels, participatifs et coopératifs (une approche de *Full Blown Rights Education*, selon le terme d'Alderson, 1999). Les droits sont enseignés, respectés et intégrés en classe, et les élèves sont considérés comme des citoyens actifs, capables de participer aux décisions, de trouver des solutions aux problèmes et de discerner de manière critique les attitudes, comportements et pratiques de domination, de discriminations et d'exclusion, qui contribuent à la violation de leurs droits et de ceux des autres. Ils sont coresponsables et développent les valeurs et attitudes nécessaires à une citoyenneté démocratique.

Parmi les effets constatés dans l'étude, les jeunes de ces écoles avaient développé une plus grande conscience sociale et citoyenne, une meilleure compréhension de leurs droits et responsabilités, de l'interdépendance des droits, de la démocratie, de la mondialisation et des changements économiques, environnementaux et culturels, ainsi que des attitudes, valeurs démocratiques et habiletés pour agir comme citoyens. Ils étaient plus enclins à respecter les droits des autres et à assumer leurs responsabilités et avaient développé un fort jugement critique face au respect ou à la violation des droits. Ils faisaient aussi preuve d'un plus grand engagement scolaire et personnel, étaient plus participatifs, démontraient plus de sensibilité à l'égard des autres et favorisaient d'eux-mêmes la coopération et la défense des droits. Ces programmes avaient eu un impact sur le climat démocratique, sur la réussite scolaire des élèves et sur la diminution de l'intimidation et de la confrontation enseignant-élève (*Ibid.*; Krappmann, 2006).

Discussion conclusive sur quelques défis concernant la préparation des enseignants

L'approche inclusive et capacitante s'applique à toutes les pratiques scolaires, relations sociales, savoirs et formes d'apprentissages, formelles, informelles ou non-formelles qui se déploient à l'école, comme le montrent les articles de ce numéro thématique. Mais plusieurs domaines d'apprentissages (univers social, éthique et culture religieuse, histoire, éducation à la citoyenneté) et compétences transversales, sociales et cognitives (exercer son jugement critique, communiquer de façon appropriée, structurer son identité, coopérer…), visés par le PFEQ constituent d'importantes opportunités pour développer l'agentivité et les capabilités des élèves pour mobiliser des savoirs et des ressources scolaires dans diverses situations de vie, notamment pour défendre leurs droits et libertés.

Cependant, le milieu scolaire doit relever certains défis pour mettre en œuvre une école inclusive et « capacitante », fondée sur les droits (*human rights–based approach*). En dépit des opportunités offertes par le curriculum formel (le PFEQ), informel ou non-formel, ainsi que des politiques publiques québécoises aux visées interculturelles et inclusives, le milieu scolaire québécois dans son ensemble n'est pas encore entièrement engagé dans une perspective systémique, visant à actualiser l'approche inclusive. Les acteurs des milieux éducatifs doivent d'abord s'approprier davantage les concepts et la démarche institutionnelle de l'approche inclusive, fondée sur les droits, afin d'établir « un diagnostic » global de l'ensemble des pratiques de l'école en identifiant les « zones de vulnérabilité », en termes d'iniquités et d'exclusions, voire de faibles opportunités d'apprentissages réels en termes de développement de capabilités. Pour ce faire, il importe d'accroître les capacités des acteurs scolaires à identifier et à reconnaître les mécanismes d'exclusion/discriminations dans leur propre école, comme le rôle que peuvent jouer certaines pratiques d'apparence « neutre » (pratiques diagnostiques, de classement, etc.) dans le maintien et la production des inégalités, ou certains biais, micro-agressions ou

« violations » des droits de l'enfant, qui constituent des « zones de vulnérabilité » (Conseil supérieur de l'éducation, 2010). Ces questions restent encore peu débattues, souvent taboues, et donc peu reconnues. De plus, le droit à la participation aux décisions, le droit à des soutiens en raison d'un besoin particulier, la liberté d'expression, ou encore à la liberté d'opinion ou de conscience sont des droits de l'enfant souvent bafoués en milieu scolaire, au nom de « l'autorité », et sans que les intervenants scolaires en aient toujours conscience (Potvin et Benny, 2013, p. 38). De même, certaines discriminations liées au racisme ou au sexisme sont encore souvent perçues, ou abordées en classe, essentiellement comme des phénomènes « du passé » ou « d'ailleurs », ou dans leurs formes extrêmes (nazisme, génocides, esclavage…), ou encore sur un mode individuel et psychologisant, et non comme des phénomènes se produisant au Québec, qui sont systémiques ou liés à des mécanismes sociaux plus larges. La difficulté à nommer ces réalités, et les processus qui les engendrent en milieu scolaire, ainsi que la tendance assez généralisée à adopter des mesures ad hoc, compensatoires ou de « rattrapage », constitue un réel défi (Potvin et McAndrew, 2010). Si l'étude des inégalités au niveau mondial suscite un regain d'intérêt, autant dans les activités d'enseignement qu'au niveau de la formation initiale des maîtres, cette préoccupation s'arrête souvent à la frontière du Québec (définie comme « une société accueillante ») ou, pour le moins, à celle de l'école ou de l'université (*Ibid.*).

La nécessité d'améliorer la formation du personnel scolaire est centrale, car les compétences et capabilités à développer chez les élèves touchant, par exemple, la « diversité » et les droits humains, ne sont pas toujours pleinement maîtrisées par les enseignants eux-mêmes, notamment parce qu'ils sont encore peu pris en compte dans la formation initiale des enseignants. L'actuel référentiel ministériel de compétences des enseignants ne compte aucune compétence interculturelle et inclusive, de même que le nouveau référentiel, en cours d'élaboration (OFDE, 2019*a*; Potvin et *al.*, 2015*a*). Or, le référentiel de compétences oriente tous les programmes de formation, théorique et pratique (stages) des enseignants au Québec. De plus, les cours portant spécifiquement sur ces questions dans les programmes en enseignement demeurent assez peu nombreux dans les universités québécoises (Larochelle-Audet *et al.*, 2013). Une enquête récente montre que différentes catégories de répondants – futurs enseignants, nouveaux enseignants, superviseurs de stages et maîtres associés, directeurs d'écoles et conseillers pédagogiques – estiment assez fortement que leur formation (théorique et pratique) ne les a pas suffisamment préparés à agir pour intervenir auprès des enfants réfugiés-es, dans les situations d'accommodements raisonnables ou dans celles liées à la radicalisation, en plus de ressentir un besoin de formation ou d'outils pour répondre à ces situations (OFDE, 2019*b*). Enfin, il existe des difficultés, parfois des malaises ou des résistances chez les enseignants, pour aborder des questions sensibles, d'ordres juridique ou politique, tout particulièrement les questions religieuses, les rapports entre majoritaires et minoritaires, et les droits et libertés (Courtine Sinave et Jutras, 2015; Estivalèzes, 2016; Éthier, Lantheaume, Lefrançois et Zanazanian, 2008; Éthier et Lefrançois, 2007; Hirsch, 2018).

[11] Mouhoud et Plihon (2009) mettent en évidence le rôle joué par la finance internationale dans l'accaparement des connaissances et des ressources au profit d'une minorité d'individus, ce qui a pour effet « une polarisation des connaissances, de la finance et du capital humain » (p. 227) ainsi qu'une marginalisation des pays dits en développement. Voir également Duménil et Lévy (2014).

Pour instaurer une culture inclusive, les enseignants doivent se voir comme des agents de changement, et avoir une compréhension « holistique » du sens et de la portée des droits et des « capabilités », à mettre au cœur de leur pédagogie. Les enseignants doivent mobiliser eux-mêmes les compétences (cognitives, affectives, sociales, éthiques) visées dans leurs propres enseignements, croire au développement des capabilités des élèves, et accorder une place centrale à la « voix » des jeunes, à leur créativité et coresponsabilité envers les solutions aux problèmes collectifs, ainsi qu'au partage de savoirs et d'expériences dont ils sont porteurs, par le dialogue en classe. Le changement institutionnel nécessite un vaste engagement de toutes les forces vives des milieux éducatifs, intéressées à ce que les enjeux relatifs aux droits de l'enfant, à l'équité et à l'inclusion soient davantage débattus.

Références bibliographiques

Chu, S. Y. et Garcia, S. G. (2014). Culturally responsive teaching efficacy beliefs of in-service special education teachers. *Remedial and Special Education, 35*(4), 218–232.

Conseil de l'Europe (2010). *Politique et pratique de l'enseignement de la diversité socioculturelle – Rapport d'enquête.* Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.

Conseil supérieur de l'éducation (2010). *Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010.* Québec : Conseil supérieur de l'éducation. Document accessible à l'adresse : <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50- 0192.pdf>.

Courtine Sinave, S. et Jutras, F. (2015). Éléments indicateurs de la laïcité dans le cadre de discussions d'enseignants sur l'éducation à la citoyenneté à l'école secondaire. *McGill Journal of Education, 50*(1), 51-78.

Covell, K. et Howe, B. (2011). *Rights, respect and responsibility in Hampshire county: RRR and resilience report.* Cap-Breton, Nouvelle-Écosse : Cap Breton University, Children's Rights Centre. Document accessible à l'adresse : <http://www.cbu.ca/crc/>.

Davies, L. (2006). Global citizenship: Abstraction or framework for action? *Educational Review, 58*, 5-25.

Dei, G. S., Karumanchery, L., James-Wilson, S., James, I., Zine, J. et Rinaldi, C. (2000). *Removing the margins: The challenges and possibilities of inclusive schooling.* Canadian Scholars' Press.

Estivalèzes, M. (2016). Enseigner le programme d'éthique et culture religieuse et traiter de la diversité religieuse en classe. *In* M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique* (p. 140-150). Montréal : Fidès Éducation.

Éthier, M.-A., Lantheaume, F., Lefrançois , D. et Zanazanian, P. (2008). L'enseignement au Québec et en France des questions controversées en histoire : tensions entre politique du passé et politique de la reconnaissance dans les curricula. *Éducation et Francophonie, 36*(1), 65-85.

Éthier, M.-A. et Lefrancois, D. (2007). Éduquer à la citoyenneté délibérative : le défi d'exercer un leadership sociopolitique pour rectifier les inégalités à l'école. *McGill Journal of Education, 42*(3), 355-392.

Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice.* NY : Teachers College Press.

Giroux, H. A. (2005). Schooling, citizenship, and the struggle for democracy. *In* H. A. Giroux (dir.), *Schooling and the struggle for public life: Democracy's promise and educational challenge* (p. 3-36). Boulder : Paradigm Publishers.

Hirsch, S. (2018). Prendre en compte la diversité religieuse à l'école québécoise : les défis de formation des futurs enseignants du cours Éthique et culture religieuse. *In* C. Borri-Anadon, G. Gonçalves, S. Hirsch et J. Queiroz Odinino (dir.), *La formation des éducateurs en contexte de diversité ethnoculturelle : une perspective comparative Québec-Brésil* (p. 142-158). Blue Mounds, Wisconsin : Deep Education Press.

Kpazaï, G. (2015). *Pensée critique et innovations dans la formation universitaire.* Montréal : Éditions Peisaj.

Krappmann, L. (2006). The rights of the child as a challenge to human rights education. *Journal of Social Science Education, 5*(1), 60-71. DOI: https://doi.org/10.4119/jsse-373

Ladson-Billings, G. (2004). New directions in multicultural education. Complexities, boundaries, and critical race theory. *In* J. A. Banks et C. A. McGee Banks (dir.), *Handbook of research on multicultural education* (2e éd., p. 50-65). San Francisco : Jossey-Bass.

Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C. et Potvin, M. (2016). La formation interculturelle et inclusive des enseignant(e)s : conceptualisation et opérationnalisation de compétences professionnelles. *Éducation et Francophonie, 2*, 172-195.

Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C., Potvin, M. et McAndrew, M. (2013). *La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises : portrait quantitatif et qualitatif.* Rapport de recherche. Document accessible à l'adresse : <http://ofde.ca/wp-content/uploads/2019/10/portrait_formation2013_vFinale.pdf>.

Lefrançois, D., Éthier, M.-A. et Demers, S. (2011). Jalons pour une analyse des visées de formation socio-identitaire en enseignement de l'histoire. *In* M.-A. Éthier, D. Lefrançois et J.-F. Cardin (dir.), *Enseigner et apprendre l'histoire : manuels, enseignants et élèves* (p. 59-93). Québec : Presses de l'Université Laval.

Maulini, O. et Montandon, C. (2015). *Les formes de l'éducation : variété et variations.* Bruxelles : De Boeck.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. [MEO] (2009). *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive : comment tirer parti de la diversité.* Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion [MIDI] (2015). *La Politique québécoise en matière d'immigration, de participation et d'inclusion Ensemble, nous sommes le Québec.* Québec : Gouvernement du Québec.

Nations Unies (2016). *Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030, résolution adoptée par l'Assemblée générale le 25 septembre 2015.* Document accessible à l'adresse : <http://www.unfpa.org/sites/default/files/resourcepdf/Resolution_A_RES_70_1_FR.pdf>.

Nussbaum, M. C. (2012). *Capabilités. Comment créer les conditions d'un monde plus juste?* Paris : Flammarion.

Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité [OFDE] (2019*a*). *Consultation : Référentiel de compétences professionnelles pour la profession enseignante et sa formation.* Montréal : OFDE. Document accessible à l'adresse : <http://ofde.ca/consultation-referentiel-de-competences-professionnelles-pour-la-profession-enseignante-et-sa-formation/>.

Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité [OFDE] (2019*b*). *Enquête sur l'acquisition des compétences interculturelles et inclusives du personnel scolaire au Québec (EACIIPSQ) : rapport final.* Montréal : Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité, UQAM.

Organisation des Nations Unies [ONU] (2015). *Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030.* Résolution adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies le 25 septembre 2015. A/70/L.1.

Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture [UNESCO] (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation.* Paris : UNESCO.

Ouellet, F. (2000). La formation interculturelle en éducation. *Intersections, 4*(1), 19-58.

Ouellet, F. (2002). *Les défis du pluralisme en éducation : essais sur la formation interculturelle.* Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.

Pagé, M. (1993). *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques.* Québec : Conseil supérieur de l'Éducation.

Potvin, M. (2013). L'éducation inclusive et antidiscriminatoire : fondements et perspectives. *In* M. McAndrew, M. Potvin et C. Borri-Anadon (dir.), *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité. Recherche, formation, partenariat* (p. 9-26). Montréal : Presses de l'Université du Québec.

Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives. Éducation et sociétés. *Revue internationale de sociologie de l'éducation, 33*(1), 185-202.

Potvin, M. (2018*a*). Bref portrait historique des courants et débats dans le champ des études ethniques en éducation au Québec. *Cahiers de recherches sociologiques, 64*, 97-127.

Potvin, M. (2018*b*). *Pour des milieux éducatifs inclusifs, démocratiques et antidiscriminatoires. Éléments conceptuels et pistes pour une démarche institutionnelle. Guide pour les intervenants scolaires.* Produit pour la Direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle, ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES). Montréal : Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité. Document accessible à l'adresse : <http://ofde.ca/wp-content/uploads/2018/10/Guide_inclusion_FINAL2018.pdf>.

Potvin, M. et Benny, J. A. (2013). *L'éducation aux droits de l'enfant au sein du Canada : portrait du système scolaire québécois.* Montréal : UNICEF Canada.

Potvin, M. et Larochelle-Audet, J. (2016). Les approches théoriques sur la diversité ethnoculturelle en éducation et les compétences essentielles du personnel scolaire. *In* M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique* (p. 110-127). Montréal : Fidès Éducation.

Potvin, M., Larochelle-Audet, J., Campbell, M.-É. et Kingué-Élonguélé, G. (2015*a*). *Revue de littérature sur les compétences en matière de diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans la formation du personnel scolaire, selon différents courants théoriques.* Rapport à la DSCC, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Montréal : Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité. Document accessible à l'adresse : <www.ofde.ca>.

Potvin, M., Larochelle-Audet, J. Borri-Anadon, C., Armand, F., Cividini, M., De Koninck, Z., Lefrançois, D., Levasseur, V., Low, B., Steinbach, M. et Beck, I.-A. (2015*b*). *Rapport sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les orientations et compétences professionnelles en formation à l'enseignement.* Rapport du Groupe de travail sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation, remis à la DSAE, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Montréal : Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité.

Potvin, M. et McAndrew, M. (2010). Racisme et antiracisme en milieu scolaire francophone à Montréal : politiques, pratiques et perceptions d'intervenants. *In* G. Thésée, N. Carignan et P. Carr (dir.), *Les faces cachées de l'interculturel* (p. 163-183). Paris : L'Harmattan.

Prudhomme, L., Vienneau, R., Ramel, S. et Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et Francophonie, 39*(2), 6-22.

Sen A. (1990). Justice: means versus freedoms: Achievements and limitations of the market mechanism in promoting individual freedoms. *Oxford Economic Papers, 45*(4), 519-541.

Sen, A. (2000). *Repenser l'inégalité.* Paris : Éditions du Seuil.

Silbey, S. S. (2005). After legal consciousness. *Annual Review of Law and Social Science, 1*(1), 323-368. doi: 10.1146/annurev.lawsocsci.1.041604.115938

Siwatu, K. O. (2007). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and Teacher Education, 23*(7), 1086–1101.

Toussaint, P. et Fortier, G. (2010). La compétence interculturelle : Une nécessité incontournable dans la formation initiale et continue des enseignants. *In* P. Toussaint (dir.), *La diversité ethnoculturelle en éducation : enjeux et défis pour l'école québécoise* (p. 143-164). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Verhoeven, M., Dupriez, V. et Orianne, J. (2007). Vers des politiques d'éducation « capacitantes »? Quelques jalons en vue de l'opérationnalisation de l'approche par les capacités dans le champ éducatif. *In* M. Frenay et X. Dumay (dir.), *Un enseignement démocratique de masse : Une réalité qui reste à inventer* (p. 45-62). Louvain-la-Neuve, BE : Presses universitaires de Louvain.

Villegas, A. M. et Lucas, T. (2002). *Educating culturally responsive teachers: A coherent approach.* New York : State University of New York Press.

Commenter l'article

Les textes qui composent ce dossier thématique constituent une première étape dans la réflexion sur le sujet. Les commentaires et les réflexions qu'ils susciteront permettront aux auteurs qui le souhaitent de les reprendre dans des publications futures.

Les francophones (in)visibles: comparaison du curriculum ontarien en histoire, version française et anglaise

Marie-Hélène Brunet
Professeure
Faculté d'éducation, Université d'Ottawa

Raphaël Gani
Candidat au doctorat
Faculté d'éducation, Université d'Ottawa

Problématique

Matière à débat, l'enseignement de l'histoire se complique au sein d'un même pays lorsque plusieurs langues officielles y sont parlées, comme au Canada. Les premières études pancanadiennes sur l'enseignement de l'histoire ont bien démontré que les élèves francophones et anglophones n'apprennent pas la même histoire (Hodgetts, 1968; Trudel et Jain, 1969).

Au Québec, depuis les recommandations de la Commission Parent dans les années 1960, les décideurs québécois ont choisi d'uniformiser la production des programmes d'études en cessant d'offrir à la communauté anglophone l'opportunité de recevoir un cursus scolaire distinct de celui des francophones (Bouvier, Allard, Aubin et Larouche, 2012). Ainsi, on comprend mieux les revendications récentes de membres de la communauté anglophone au Québec qui souhaitent obtenir une certaine autonomie sur la conception des programmes d'études destinés à leur communauté (Commins, 2016). Les membres de la communauté anglophone - la minorité de langue officielle - au Québec n'ont d'autres choix que de faire valoir leurs revendications sur la place publique, par des lettres ouvertes, et par du lobbying politique, ce qui s'est manifesté avec une certaine intensité lors de la publication du nouveau cours d'Histoire du Québec-Canada (Cooper, 2016). La situation est différente pour les programmes d'histoire en Ontario, comme nous l'exposerons par notre recherche.

En Ontario, depuis la création et la consolidation des conseils scolaires de langue française dans les années 1980 et 1990, les francophones - l'autre minorité de langue officielle - ont obtenu un certain degré d'autonomie pour ce qui touche la conception du curriculum (Fortin-Gauthier, 2018; Ministère de l'Éducation de l'Ontario [MÉO], 2009; Sylvestre et Lévesque, 2018). Ainsi, Lévesque relate que la production des programmes scolaires en Ontario se fait par l'entremise d'une collaboration équitable - mais pas nécessairement égalitaire en termes de redistribution des ressources - entre acteurs francophones et anglophones : « Il y a un principe d'arrimage. Lors d'une révision d'un programme, un comité francophone et un comité anglophone voient le jour. Parfois, un des comités recommande qu'on insiste sur certaines questions dans une langue. Mais en bout de ligne, les compétences recherchées sont les mêmes et les comités se parlent » (Lévesque cité dans Fortin-Gauthier, 2018). Cette situation engendre des différences et des similitudes dans les programmes qui sont pertinentes à étudier puisqu'elles renvoient aux liens étroits qu'entretiennent l'enseignement de l'histoire et la construction identitaire. Évidemment, les communautés francophone et anglophone n'ont pas forcément la même vision du Canada ou de l'identité canadienne qu'elles cherchent à (re)produire (Osborne, 2012).

Dans le présent article, nous souhaitons examiner la représentation des francophones dans les versions française et anglaise des programmes-cadres pour l'enseignement de l'histoire en Ontario. À quel degré et de quelle manière ces programmes-cadres « reconnaissent et légitiment le répertoire linguistique, les expériences et réalités » (Potvin *et al.*, 2015, p. 41) des francophones, et plus particulièrement des francophones en contexte minoritaire? Soulignons au passage que cette recherche exploratoire se centre sur la catégorie « francophone » tout en gardant en tête que celle-ci est plurielle et donc loin d'être homogène (Gérin-Lajoie, 2018).

Plusieurs sous-questions ont guidé nos recherches. D'abord, est-ce que les francophones sont reconnus de manière équivalente dans les versions française et anglaise du programme d'histoire canadienne? Puis, de quelles manières les francophones sont-ils représentés? Quelles sont les conséquences de leur inclusion / non-inclusion?

Guidés par le concept de reconnaissance (Butler, 2009; Coulthard, 2018; Kymlicka, 2001; Taylor, 1994) nous démontrerons, à partir d'une grille d'analyse comparative, que le programme-cadre ontarien en histoire, dans sa version française, se base sur une philosophie de l'inclusion différente de son équivalent anglophone, du moins en ce qui a trait à l'inclusion des expériences de la francophonie minoritaire.

Quelques considérations théoriques sur la reconnaissance et l'inclusion

Depuis le début des années 1990, surtout à la suite des travaux de Charles Taylor (1994; Ignatieff, 2000) notamment sur les anglophones et les francophones, plusieurs chercheurs emploient le concept de reconnaissance, surtout en philosophie politique, mais aussi de plus en plus, en éducation (Lenoir, Froelich et Zúñiga Gonzales, 2016). Ce concept aide à mieux comprendre les revendications observées de manière fréquente dans l'actualité et qui visent à ce que des individus, des groupes, des évènements, et des phénomènes soient considérés plus justement aux yeux de tous au sein d'une même société comme le Canada. Le concept de reconnaissance permet de comprendre le besoin fondamental des êtres humains de se sentir valorisés et légitimes aux yeux de leurs concitoyens (Leroux, 2016; Taylor, 1994). Ainsi, les programmes-cadres pour l'enseignement d'une matière scolaire comme l'histoire peuvent être conçus comme étant la résultante de luttes ou de conflits pour la reconnaissance (Honneth, 2015) situées dans un contexte particulier, comme celui de l'Ontario.

Ces luttes sont traversées par la tension entre la reconnaissance des humains comme étant des semblables, partageant un bagage d'humanité commune, et la présentation de ce qui les distingue, que ce soit leur genre, leur orientation sexuelle, leur race, leur langue, et autres caractéristiques inégalement réparties au sein des sociétés (Taylor, 1994). Ainsi, sous-jacentes à ces deux visions de la reconnaissance, se trouvent deux conceptions de la justice. Une première vision, que l'on peut appeler libérale, valorise ce qui unit tous les individus, c'est-à-dire leur égale dignité humaine. Une deuxième vision, celle-là communautarienne, tend à valoriser ce qui distingue les individus en vertu de leur appartenance à des groupes ou condition sociales/politiques/économiques (Kymlicka, 1995, 2001, 2007). Pour le cas de l'Ontario que nous étudierons, nous serons particulièrement attentifs à la manière dont se déclinent ces deux visions de la justice au sein d'un programme-cadre pour l'enseignement de l'histoire. Par exemple, dans l'enseignement de l'histoire, une perspective égalitariste passe par la valorisation d'une multitude de groupes, sans pour autant en valoriser un différemment des autres, alors qu'une vision communautarienne viserait à ce que certains groupes, comme les francophones, soient reconnus distinctement comme formant une collectivité encadrant la vie des individus – en leur offrant un horizon de sens (Taylor, 1994) - leur permettant ensuite de décliner leurs différences.

L'histoire de l'enseignement de l'histoire au Québec (Bouvier *et al*., 2012) et en Ontario (Pollock, 2017) illustre, pour le dire rondement, une progression de la reconnaissance d'une culture unitaire (anglo ou franco-centrique) à la valorisation d'une pluralité d'expériences et de perspectives issues de la diversité canadienne, malgré des critiques toujours présentes de la persistance d'une trame narrative androcentrée et eurocentrée (voir, par exemple : Brunet, 2018; McAndrew, Oueslati et Helli, 2007; Werner, Connors, Aoki et Dahlie, 1977). Cet état de fait reflète entre autres les changements profonds vécus au sein des deux principales cultures sociétales canadiennes anglophone et francophone

(Kymlicka, 2001) en ce qui a trait au rapport à l'immigration et à la diversité, aux changements d'orientation de l'historiographie, et à l'importance désormais accordée aux besoins des élèves de voir leurs groupes d'appartenance représentés au sein des cursus scolaires (Osborne, 2012). Même si cette évolution vers des politiques de reconnaissance plus généreuses se retrouve ailleurs dans le monde (Banks, 1989; Potvin, 2015) – le Canada est intéressant à étudier puisqu'il a été l'hôte de demandes de groupes particuliers tels que les autochtones, les francophones, et les anglophones qui se trouvent tour à tour en position de groupe majoritaire ou minoritaire selon la juridiction éducative en jeu. Les concepts de groupes majoritaires et minoritaires sont utiles pour conceptualiser les politiques de reconnaissance comme étant habituellement formulées par des minoritaires auprès de représentants du groupe majoritaire : ici, minoritaire en vient à signifier la capacité d'un groupe à exercer un moindre pouvoir sur les décisions éducatives comparativement au groupe majoritaire (à l'exception du Québec, les francophones forment au Canada un groupe minoritaire). Ainsi, les décisions scolaires sont avant tout prises dans une langue en fonction d'un public scolaire parlant celle-ci. Il suffit de faire l'histoire de la scolarisation chez les Premières Nations (Commission de vérité et de réconciliation du Canada [CVR], 2015), ou chez les anglophones et francophones en Alberta (Anderson, 2005), en Ontario (Sylvestre et Lévesque, 2018), au Québec (Curtis, 2012), au Canada (Thomkins, 2008) et plus généralement en Occident (Bourdieu, 1982) pour constater que la langue a occupé un rôle central depuis le 18e siècle dans les décisions et les pratiques éducatives qui, encore aujourd'hui, visent à homogénéiser de larges populations d'élèves d'abord et avant tout dans et par une langue commune.

En prenant appui sur les considérations théoriques énoncées précédemment, nous tenterons de mieux cerner la visibilité du groupe minoritaire linguistique francophone dans l'un des programmes-cadres en histoire en Ontario (10e année, équivalent de la quatrième secondaire québécoise). Dans une province à majorité anglophone, ce programme est produit par des concepteurs francophones et/ou anglophones et vise des apprenants de langues officielles. Au final, ce programme comme les autres en Ontario, est publié en français et en anglais. Comme ces versions diffèrent en certains points, notre analyse recensera sur les visions de la justice (égalitariste; communautarienne) qui s'y trouvent.

Nos objectifs sont d'exposer 1) l'attention accordée aux groupes minoritaires francophones; 2) la manière dont les francophones sont reconnus dans les versions française et anglaise du programme; et 3) les conclusions à tirer de la reconnaissance accordée aux francophones dans ces deux versions.

Méthodologie

Nous proposons ici une méthode mixte d'analyse des données. D'abord, nous analyserons la fréquence simple (statistique) de certains termes du programme-cadre du cours d'histoire en 10e année qui s'intitule *Le Canada de 1929 à 1945* (OME, 2018; MÉO, 2018)[1]. Comme notre lentille analytique était celle de la reconnaissance, nous nous sommes centrés sur les termes référant clairement à un groupe linguistique non-autochtone de langue française (ex. : Francophone, Franco-Ontarien, Canadien français, Ontario français) plutôt qu'à des individus particuliers. Nous avons aussi été attentifs au cas particulier que pose le Québec, de par la volonté historique du gouvernement du Québec de se faire reconnaître comme société distincte à majorité francophone (Pelletier, 1994)[2]. Ensuite, nous avons procédé à une analyse de contenu (Dionne, 2018). L'aspect qualitatif est important ici, car nous portons une attention tant à la formulation qu'au contexte d'énonciation (ex. : à quel moment apparaissent les francophones et pourquoi?), et ce, de manière comparative entre les programmes en français et en anglais. Dans un cadre didactique et disciplinaire, cela signifie entre autres de considérer l'importance relative des occurrences en fonction de leur situation à l'intérieur des sections hiérarchisées du programme.

Structure et organisation des programmes ontariens

Attardons-nous d'abord à la structure des programmes-cadres. L'organisation y est sensiblement la même pour les différentes matières et années, et ce, tant en français qu'en anglais. La matière est d'abord divisée en domaines (A, B, C, D, E) qui sont délimités par des repères chronologiques. À titre d'exemple, le second domaine du cours d'histoire en 10e année s'intitule *Le Canada de 1929 à 1945*. Dans chaque domaine, trois attentes sont indiquées (ex. : C1, C2, C3). Ces attentes décrivent les résultats d'apprentissage attendus à la fin du cours (ce que les élèves devraient être en mesure de faire en fin d'année) et sont accompagnées, dans les premières pages du programme d'un survol, de grandes idées et de questionnements explicités dans un tableau synthèse. De surcroît, les attentes sont aussi accompagnées d'un ou plusieurs concepts de la pensée critique à développer[3]. L'attente C3, dans le curriculum francophone de 10e année peut ainsi se lire : « décrire l'évolution de l'identité, de la citoyenneté et du patrimoine canadiens et francophones de l'Ontario entre 1945 et 1982. [ACCENT SUR : cause et conséquence] » (MÉO, 2018, p. 136). Les attentes forment le cœur des programmes de par leur caractère obligatoire (l'évaluation devrait être basée sur les attentes).

Pour guider les enseignant.e.s, les attentes sont ensuite divisées en contenus d'apprentissage ou attentes spécifiques. Ces derniers, s'ils précisent les attentes, demeurent relativement larges. Ainsi, les enseignant.e.s sont libres d'interpréter ces contenus; même si le Ministère de l'Éducation de l'Ontario propose des exemples d'événements ou de personnages (en italique, entre parenthèses), de même que des pistes de réflexion : ces éléments ne sont ni obligatoires, ni exhaustifs. Voici un exemple (MÉO, 2018, p. 140) :

[1] Pour le présent exercice, nous nous concentrerons sur le cours CHC2D, *Histoire du Canada depuis la Première Guerre mondiale, 10e année, cours théorique* (MÉO, 2018) et son équivalent anglophone qui porte le même code, *Canadian History since World War 1, Grade 10, Academic* (OME, 2018). Ces cours se retrouvent dans le curriculum d'études canadiennes et mondiales (*Canadian and World Studies*), révisé en 2018 afin d'intégrer davantage les perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits (St-Pierre, 2018). Notre choix s'est posé sur ce programme-cadre puisqu'il s'intéresse à la période historique canadienne la plus contemporaine des différents programmes-cadres en histoire en Ontario et parce qu'il permet plus facilement (pour de possibles recherches futures) une comparaison avec le programme d'histoire québécois de 4e secondaire.

[2] Nous avons au départ souhaité intégrer la catégorie « Acadie / Acadiens », mais, pour le programme spécifique étudié dans le cadre de cet article, il n'y avait aucune mention.

[3] Les concepts de la pensée critique du programme ontarien s'inspirent largement des concepts de la pensée historique de Seixas et Morton (2012).

Figure 1 :
Exemple de contenu, exemples (entre parenthèses) et pistes de réflexion en français

D1.1 déterminer l'impact des politiques du gouvernement sur la vie des Canadiennes et Canadiens de 1982 à nos jours (*p. ex., introduction de la taxe sur les produits et services [TPS, 1991] et sa modification [TVH, 2006];* Loi sur les armes à feu *[1995] et sa modification par la* Loi sur l'abolition du registre des armes d'épaule *[2012]; engagement militaire du Canada en Afghanistan à la suite des attaques terroristes du 11 septembre 2001;* Loi sur le mariage civil *[2005]*).

Pistes de réflexion : Quelles initiatives le gouvernement fédéral a-t-il prises pour défendre et renforcer sa souveraineté dans l'Arctique? De quelles façons les nouveaux partis présents à la Chambre des communes depuis 1982 (Parti réformiste, Parti vert, Bloc québécois) ont-ils influencé les politiques du gouvernement canadien?

Résultats

Les similarités

Avant de nous pencher sur les différences, il importe d'insister sur le fait que lorsque comparés côte à côte, les programmes francophone et anglophone se rejoignent sur de nombreux aspects. En fait, les attentes du programme suivent un même fil conducteur. Pour chaque domaine, les concepteurs de programmes ont proposé trois attentes. La première attente touche le contexte historique (économique, politique, etc.); la deuxième attente s'intéresse à des événements plus spécifiques (particulièrement les conflits et les relations intergroupes) et la dernière attente se penche sur les questions d'identité et de citoyenneté. Les captures d'écran suivantes illustrent les attentes, en anglais puis en français pour les mêmes bornes chronologiques.

Figure 2 :
Attentes pour les années 1914 à 1929 (MÉO, 2018, p. 128)

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

A1. analyser les contextes politique, économique et social du Canada qui ont eu une incidence sur la société canadienne, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuits, entre 1914 et 1929. [**ACCENT SUR :** *continuité et changement*]

A2. analyser des forces et des événements qui ont été source de coopération ou de conflits dans diverses communautés au Canada, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuits, et dans le monde entre 1914 et 1929. [**ACCENT SUR :** *cause et conséquence*]

A3. décrire l'évolution de l'identité, de la citoyenneté et du patrimoine canadiens et francophones de l'Ontario entre 1914 et 1929. [**ACCENT SUR :** *importance historique, perspective historique*]

Figure 3 :
Attentes pour les années 1914 à 1929 (OME, 2018, p. 112)

OVERALL EXPECTATIONS

By the end of this course, students will:

B1. **Social, Economic, and Political Context:** describe some key social, economic, and political events, trends, and developments between 1914 and 1929, and assess their significance for different groups and communities in Canada, including First Nations, Métis, and Inuit communities (**FOCUS ON:** *Historical Significance; Historical Perspective*)

B2. **Communities, Conflict, and Cooperation:** analyse some key interactions within and between different communities in Canada, including First Nations, Métis, and Inuit communities, and between Canada and the international community, from 1914 to 1929, and how these interactions affected Canadian society and politics (**FOCUS ON:** *Historical Significance; Cause and Consequence*)

B3. **Identity, Citizenship, and Heritage:** explain how various individuals, organizations, and specific social changes between 1914 and 1929 contributed to the development of identities, citizenship, and heritage in Canada (**FOCUS ON:** *Continuity and Change; Historical Perspective*)

Les différences - les francophones (in)visibles

Le tableau 1 indique la fréquence des termes étudiés dans le programme-cadre francophone. Il est suivi du tableau 2 qui indique la fréquence des mêmes termes (en anglais cette fois) dans le programme-cadre anglophone.

Tableau 1 :
Fréquences des termes dans le programme-cadre (CHC2D) en français

Termes recherchés	Attentes	Paratexte des attentes*	Contenu	Exemples	Pistes de réflexion	Total
Francophones, francophonie, franco-ontariens /Canadiens-français / Ontario Français / Canadien français	4	17	11	33	6	67
Québec/Québécois		1	2	10	9	23

Tableau 2 :
Fréquences des termes dans le programme-cadre (CHC2D) en anglais

Termes recherchés	Attentes	Paratexte des attentes*	Contenu	Exemples	Pistes de réflexion	Total
francophonie, French Ontario / French-Canadians / French-Canadian			1	4	2	6
Québec/Québécois	1	1	2	9	11	24

Intéressons-nous d'abord à la colonne des attentes puisque celles-ci sont centrales et orientent l'enseignement et l'évaluation. En comparant les tableaux 1 et 2, donc les versions française et anglaise, au niveau des attentes, nous constatons une asymétrie. Ainsi, la francophonie est intégrée dans l'une des attentes pour chacun des domaines dans le programme en français. On mentionne directement l'Ontario français dans les attentes A3, B3, C3 et D3; toutes liées à l'identité et la citoyenneté. L'explication de ces quatre attentes est agrémentée de 17 mentions directes à la francophonie (paratexte - colonne 2).

Du côté du programme en anglais, la francophonie minoritaire est absente : il n'y a aucune occurrence des termes recherchés relatifs à la francophonie minoritaire dans les attentes. On voit toutefois que la seule mention possible à des francophones se trouve lorsqu'on nomme les Québécois[4] dans une attente du domaine « *Identity, Citizenship, and Heritage* » (D3): « *analyse how significant events, individuals, and groups, including Indigenous peoples, Québécois,*

[4] Il nous semble intéressant de mentionner ici que le programme anglophone a préféré le terme *Québécois*, en français (l'un des seuls termes en français du programme anglophone) au terme *Quebecers*.

and immigrants, contributed to the development of identities, citizenship, and heritage in Canada between 1945 and 1982 » (nous soulignons, OME, 2018, p. 109). Le paratexte est lui aussi complètement exempt de mentions à la francophonie autre que québécoise.

Tournons-nous vers les contenus, les exemples et les pistes de réflexion. Ces chiffres permettent de nuancer légèrement les constats précédents. Ainsi, la francophonie canadienne, et surtout ontarienne, est très visible du côté du programme en français. On note ainsi 64 occurrences des termes qui y sont liés. On voit que les Québécois et le Québec occupent aussi une place importante avec 23 occurrences, chiffre presque équivalent au programme homologue en anglais (24 occurrences). Cependant, on remarque à nouveau que la francophonie canadienne est beaucoup moins présente dans le programme anglophone. On y trouve un maigre total de six éléments référant directement à la francophonie canadienne. Par conséquent, la reconnaissance des Québécois est numériquement et proportionnellement beaucoup plus élevée que la représentation de la francophonie canadienne ou ontarienne dans le programme en anglais.

Examinons de plus près deux de ces rares mentions à la francophonie dans le programme anglophone (voir image 4), celles spécifiquement liées au contenu d'apprentissage E1.5.

Figure 4 :
Contenu (specific expectations) E1.5 (nous soulignons, OME, 2018, p. 126)

E1.5 describe some key political developments and/or government policies in Canada since 1982 (*e.g., the Goods and Services Tax and the Harmonized Sales Tax, pay equity legislation, Operation Support following 9/11, the Kyoto Accord, the decision to send troops to Afghanistan, new political parties such as the Reform Party and the Green Party, the Ontario government's recognition of the Franco-Ontarian flag and its creation of French-language school boards, the long gun registry, the Civil Marriage Act of 2005, policies related to Arctic sovereignty*), and assess their significance for different non-Indigenous groups in Canada

On voit donc que les deux exemples cités, contrairement à la majorité des autres mentions à la francophonie du programme-cadre anglophone, touchent à la spécificité franco-ontarienne (le drapeau et la création des conseils scolaires francophones). Néanmoins, comme la formulation de l'élément de contenu insiste d'abord et avant tout sur le rôle des gouvernements, les exemples cités sont présentés comme le résultat de décisions gouvernementales et non comme le résultat de luttes pour la reconnaissance des droits linguistiques et identitaires de la minorité franco-ontarienne; négligeant par le fait-même l'agentivité des francophones et la reconnaissance de leur participation active aux luttes les concernant (Brunet, 2017). Qui plus est, rappelons que les exemples constituent des pistes pour les enseignant.e.s : ils ne sont pas obligatoires. Ce qui importe est l'attente générale E1 qui ne fait aucunement allusion à l'expérience spécifique francophone, mais laisse la liberté aux enseignant.e.s d'étudier la signifiance des événements en fonction de « *different groups and communities in Canada, including First Nations, Métis, and Inuit communities* » (OME, 2018, p. 125). De ce fait, la possibilité de délaisser

complètement l'inclusion des questions reliées à la francophonie minoritaire est belle et bien réelle dans les classes d'histoire de 10e année des écoles anglophones.

Du côté du programme-cadre francophone, la présence marquée de la francophonie à même les attentes obligatoires, et ce de manière constante chronologiquement (une attente par époque étudiée), permet aux enseignant.e.s d'étudier les luttes pour la reconnaissance de manière régulière, prenant ainsi la mesure de la durée et de la continuité des revendications. Cela est d'autant plus possible que les contenus et les exemples liés à la francophonie minoritaire sont nombreux tout au long du programme-cadre. Toutefois, leur nombre cache potentiellement une lacune en matière d'inclusion et de diversité : celle d'une homogénéisation de l'expérience franco-ontarienne. À l'exception de quelques mentions tardives dans les derniers éléments de contenu du programme, l'identité franco-ontarienne pourrait, partant des seuls éléments énoncés, très bien être assimilée à une identité uniforme.

Que peut-on en conclure?

Un des premiers constats de cette enquête est que les programmes sont structurellement similaires et partagent certains éléments communs. Ainsi, il est fort probable que la collaboration entre les équipes de concepteurs francophones et anglophones qui ont conçu le programme a donné lieu à des échanges fructueux menant à l'élaboration d'une base commune d'apprentissage pour les élèves en Ontario. Donc, même si, contrairement au Québec, il existe en Ontario des programmes-cadres distincts pour les clientèles scolaires francophone et anglophone, notre analyse illustre la volonté des auteurs de ces programmes de ne pas reproduire ce qui par le passé était l'apprentissage de deux types d'histoire selon que l'on fréquentait une école francophone ou anglophone. Aujourd'hui, il est important de souligner ce désir d'uniformité, car il permet d'établir que francophones et anglophones partagent un certain nombre de références communes à partir desquelles se dessinent, lors de notre analyse plus fine des programmes, des visions contrastées de l'inclusion et donc, de la reconnaissance accordée aux francophones au sein des deux programmes.

Au sein du programme-cadre anglophone, on tend plus facilement à réduire la présence francophone au Canada au seul territoire du Québec, un élément qui a d'ailleurs déjà été observé dans une recherche portant sur le programme de sciences sociales de l'Alberta (Gani et Scott, 2017). Ainsi, par contraste à leurs collègues francophones, l'équipe d'auteurs du programme anglophone associe davantage la francophonie au Québec qu'à l'Ontario par exemple, comme le montre le faible nombre de mentions aux Franco-Ontariens. Alors que l'équipe francophone valorise les membres de la francophonie canadienne et ontarienne en s'alignant aux politiques ministérielles de promotion de la culture francophone (MÉO, 2009), la vision québécocentrée de la francophonie explicitée par les auteurs anglophones s'interprète comme une absence de prise en compte de ces politiques, mais aussi, de manière plus considérable, des implications de la Section 23 de la Charte canadienne des droits et libertés[5]. Nous pouvons donc en déduire que les élèves anglophones seront possiblement sous-préparés à

[5] La Charte canadienne des droits et libertés octroie aux parents francophones ou anglophones, citoyens canadiens et résidents dans une province au sein de laquelle ils représentent une minorité de langue officielle, le droit de faire scolariser leur enfant en français ou en anglais là où le nombre le justifie (Bérard, 2017).

faire face aux revendications des groupes francophones en Ontario (et ailleurs) qui s'alignent aux droits à l'éducation en français en contexte minoritaire.

Comment expliquer, en contexte ontarien, cette invisibilisation partielle du fait français hors-Québec au sein du programme anglophone d'histoire du Canada contemporain? Pour répondre à cette question issue du résultat principal de notre analyse, il nous faut entrer au cœur de la philosophie de la reconnaissance qui se manifeste dans le programme-cadre anglophone. On pourrait ici faire l'hypothèse suivante : tandis que le programme francophone tend à « produire » des élèves francophones conscients de la présence française au Canada, dont celle au sein de laquelle ils évoluent en Ontario, le programme anglophone ne vise pas à produire un élève anglophone conscient d'une dualité nationale pancanadienne. Les auteurs anglophones du programme semblent donc déployer une vision de la reconnaissance qui n'est pas tout à fait libérale et égalitariste, puisqu'ils incluent systématiquement des mentions aux Premières Nations, Métis, et Inuits, et soulignent le Québec au passage. Toutefois, cette vision n'est pas tout à fait communautarienne non plus, car de un, les élèves anglophones sont peu invités à considérer la manière dont le français structure la vie des citoyens canadiens et ontariens, ni, dès lors, à considérer la valeur de leur appartenance à un groupe anglophone qui se conçoit en relation avec ces francophones canadiens et ontariens. Au final, la vision mitoyenne de la reconnaissance explicitée dans le programme anglophone se distingue de la vision francophone en ce qui a trait à la production d'un citoyen conscient de l'effet de la langue sur la formation identitaire : cette philosophie mi-libérale mi-communautarienne laisse en pan l'éducation des élèves anglophones quant à leur positionnement par rapport aux francophones vivant au sein de leur milieu de vie provincial : un apprentissage à la co-existence « inter-groupe ».

De l'autre côté, comment expliquer, au sein du programme-cadre francophone, une essentialisation du fait français au Canada ou une sous-valorisation de la diversité des Franco-canadiens et ontariens? Ici encore, il faut, pour répondre à cette question, investiguer la vision de la reconnaissance des auteurs francophones explicitée dans le programme. Vu l'emprise d'une approche communautarienne de la reconnaissance chez les auteurs francophones qui se manifeste par la reconnaissance des PNMI et des groupes francophones au Canada, on peut penser que cette approche, comme l'ont fait remarquer certains chercheurs (Eisenberg et Kymlicka, 2012) tend à favoriser la valorisation de groupes plutôt homogènes, ou à homogénéiser les groupes reconnus : cette tendance se manifeste par le fait que les francophones semblent vouloir se faire reconnaître par l'autre extérieur à soi (l'anglophone) sans pour autant prendre en compte l'autre à l'intérieur de soi (par exemple l'auto-identification des élèves fréquentant les écoles franco-ontariennes au bilinguisme et au multiculturalisme plutôt qu'au marqueur identitaire franco-ontarien; Gérin-Lajoie, 2018). Ce faisant, le type de reconnaissance retrouvé dans le programme-cadre francophone délaisse l'apprentissage de la diversité des locuteurs francophones en Ontario et ailleurs au Canada : un apprentissage à la coexistence « intra-groupe ».

Au final, les auteurs francophones et anglophones du programme-cadre étudié peuvent apprendre les uns des autres. La force de l'approche de reconnaissance des anglophones est de porter une attention particulière à d'innombrables groupes canadiens qui constituent ce qu'on pourrait appeler une mosaïque, alors que la force de l'approche francophone est de reconnaître les cultures sociétales au sein desquelles se déploie cette diversité. La contribution de notre étude se trouve principalement dans le fait d'exposer des visions à la fois similaires et différentes de la reconnaissance, qui peuvent dès lors mieux se concevoir dans l'optique d'identifier, comme nous venons de le faire, des forces qui peuvent se nourrir l'une de l'autre. Sans avoir abordé nombre d'autres aspects liés à la reconnaissance, dont les liens entre visions francophone, anglophone et autochtone de la reconnaissance - une tâche que l'on se projette pour un article subséquent et plus élaboré -, nous pouvons néanmoins affirmer, pour l'instant, que les francophones sont à la fois visibles et invisibles, mais de manière distincte, dans les deux versions du programme-cadre d'histoire de 10e année en Ontario.

Références

Anderson, S. (2005). Venerable rights: Constitutionalizing Alberta's schools 1869-1905. *In* R. T. Connors et J. M. Law (dir.), *Forging Alberta's constitutional framework* (p. 54-79). Edmonton : University of Alberta Press.

Banks, J. A. (1989). Integrating the curriculum with ethnic content: Approaches and guidelines. *In* J. A. Banks et C. Banks (dir.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (p. 189-207). Boston : Allyn and Bacon.

Bérard, F. (2017). *Charte canadienne et droits linguistiques : pour en finir avec les mythes.* Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Bourdieu, P. (1982). La production et la reproduction de la langue légitime. *In* P. Bourdieu (dir.), *Langage et pouvoir symbolique* (p. 67-98). Paris : Éditions Fayard.

Bouvier, F., Allard, M., Aubin, P. et Larouche, M.-C. (2012). *L'histoire nationale à l'école québécoise. Regards sur deux siècles d'enseignement.* Québec : Septentrion.

Brunet, M.-H. (2017). Des histoires du passé : le féminisme dans les manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté selon des élèves québécois de quatrième secondaire. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill, 52*(2), 409-432.

Brunet, M.-H. (2018). Combien ou comment? Les femmes canadiennes dans les récits scolaires et dans la mémoire collective, rétrospective des recherches depuis 1980. *Revue d'histoire de l'éducation / Historical Studies in Education, 30*(1), 42-53.

Butler, J. (2009). *Frames of war. When is life grievable?* London/Brooklyn : Verso.

Commins, J. (2016, 10 mars). Proposed new Quebec history course gives minorities short shrift. *The Gazette.* Document accessible à l'adresse : <https://montrealgazette.com/opinion/columnists/opinion-proposed-new-quebec-history-course-gives-minorities-short-shrift>.

Commission de vérité et de réconciliation du Canada [CVR] (2015). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir. Sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada.* Montréal et Kingston : McGill-Queen's University Press.

Cooper, C. (2016). Incoming Quebec history curriculum needs a rewrite. *The Gazette.* Document accessible à l'adresse : <https://montrealgazette.com/opinion/columnists/celine-cooper-incoming-quebec-history-curriculum-needs-a-rethink>.

Coulthard, G. S. (2018). *Peau rouge, masques blancs.* Montréal : Lux.

Curtis, B. (2012). *Ruling by schooling Quebec. Conquest to liberal governmentality - A historical sociology.* Toronto : University of Toronto Press.

Dionne, L. (2018). L'analyse qualitative des données. *In* T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en*

éducation : Étapes et approches (4e éd., p. 317-342). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Eisenberg, A. et Kymlicka, W. (2012). *Identity politics in the public realm bringing institutions back in.* Vancouver : UBC Press

Fortin-Gauthier, É. (2018, 21 décembre). Éducation sexuelle : différences surprenantes en français et en anglais. *ONFR+*. Document accessible à l'adresse : <https://onfr.tfo.org/education-sexuelle-differences-surprenantes-en-francais-et-en-anglais/>.

Gani, R. et Scott, D. (2017). Social studies teachers' resistance to teaching francophone perspectives in Alberta. *International Journal for Historical Learning, Teaching and Research, 15*(2), 5-23.

Gérin-Lajoie, D. (2018). L'école de langue française et son rôle dans le développement du rapport à l'identité. *In* C. Isabelle (dir.), *Système scolaire franco-ontarien. D'hier à aujourd'hui pour le plein potentiel des élèves* (p. 41-58). Québec : PUQ.

Hodgetts, A. B. (1968). *What culture? What heritage? A study of civic education in Canada.* Toronto : Ontario Institute for Studies in Education.

Honneth, A. (2015). *Ce que social veut dire. II. Les pathologies de la raison.* Paris : Gallimard.

Ignatieff, M. (2000). *The rights revolution.* Toronto : House of Anansi.

Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship : A liberal theory of minority rights.* New York, NY : Oxford University Press.

Kymlicka, W. (2001). *La citoyenneté multiculturelle. Une théorie libérale du droit des minorités.* Montréal : Les Éditions du Boréal.

Kymlicka, W. (2007). The forms of liberal multiculturalism. *In* W. Kymlicka (dir.), *Multicultural odysseys. Navigating the new international politics of diversity* (p. 61-86). Oxford, UK : Oxford University Press.

Lenoir, Y., Froelich, A. et Zúñiga Gonzales, V. (2016). *La reconnaissance à l'école : perspectives internationales.* Québec : Presses de l'Université Laval.

Leroux, G. (2016). *Différence et liberté : enjeux actuels de l'éducation au pluralisme.* Montréal : Les Éditions du Boréal.

McAndrew, M., Oueslati, B. et Helly, D. (2007). L'évolution du traitement de l'islam et des cultures musulmanes dans les manuels scolaires québécois de langue française du secondaire. *Canadian Ethnic Studies, 39*(3), 173-188.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario [MÉO] (2009). *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario.* Document accessible à l'adresse : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/amenagement/PourLaFrancophonie2009.pdf>.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario [MÉO] (2018). *Curriculum d'études canadiennes et mondiale, 9e et 10e années : histoire du Canada depuis la Première Guerre mondiale, 10e année, cours théorique* (p. 123-143). Document accessible à l'adresse : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/secondary/canworld910curr2018fr.pdf>.

Ontario Ministry of Education [OME] (2018). *Canadian and World Studies, Grades 9 and 10: Canadian History since World War 1, Grade 10, Academic* (p. 107-129). Document accessible à l'adresse : <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/canworld910curr2018.pdf>.

Osborne, K. (2012). "If I'm going to be a cop, why do I have to learn religion and history?": Schools, citizenship, and the teaching of Canadian history. *In* N. Neatby et P. Hodgins (dir.), *Settling and unsettling memories: Essays in Canadian public history* (p. 135-187). Toronto, ON : University of Toronto Press.

Pelletier, B. (1994). Les rapports de force entre les majorités et les minorités de langue officielle au Canada. *RDUS, 24*(2), 255-294.

Pollock, S. (2017). *Education in the age of fracture: A historical analysis of the development of Ontario's 2013 and 2015 Canadian and World Studies curriculum documents.* Thèse de doctorat inédite, University of Toronto OISE, Toronto, Ontario.

Potvin, M. (2015). L'école n'est pas neutre : diversité, discrimination et équité à l'école québécoise. *In* S. Demers, D. Lefrançois et M.-A. Éthier (dir.), *Les fondements de l'éducation : perspectives critiques* (p. 381-449). Montréal : Éditions MultiMondes

Potvin, M. *et al.* (2015). *Rapport sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les orientations et compétences professionnelles en formation à l'enseignement.* Montréal : Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité.

Seixas, P. et Morton, T. (2012). *The big six historical thinking concepts.* Toronto : Nelson.

St-Pierre, J. (2018). Processus d'engagement des Premières Nations, Métis et Inuits dans la révision du curriculum ontarien. *McGill Journal of Education, 53*(2), 372-378.

Sylvestre, P.-F. et Lévesque, S. (2018). Historique des écoles de langue française en Ontario. *In* C. Isabelle (dir.), *Système scolaire franco-ontarien. D'hier à aujourd'hui pour le plein potentiel des élèves* (p. 7-40). Québec : PUQ.

Taylor, C. (1994). *Multiculturalism and "the politics of recognition".* Princeton, MA : Princeton University Press.

Thomkins, G. S. (2008). *A common countenance. Stability and change in the Canadian curriculum.* Vancouver : Pacific Educational Press.

Trudel, M. et Jain, G. (1969). *L'histoire du Canada : enquête sur les manuels.* Ottawa : Imprimeur de la Reine.

Werner, W., Connors, B., Aoki, T. et Dahlie, J. (1977). *Whose culture? Whose heritage? Ethnicity within Canadian social studies curricula.* Vancouver, BC : Center for the Study of Curriculum and Instruction.

Commenter l'article

La diversité culturelle dans les pratiques d'enseignement en sciences humaines et sociales planifiées par les futurs enseignants du primaire

Anderson Araújo-Oliveira
Professeur
Université du Québec à Montréal (UQAM)

Introduction

Comme le souligne l'UNESCO (2008) :

> L'éducation inclusive [...] est essentielle à l'instauration d'une éducation de haute qualité pour tous les apprenants et au développement de sociétés plus inclusives [...]. Dans plusieurs pays, l'inclusion est encore perçue comme une approche consistant à s'occuper des enfants handicapés dans des établissements scolaires généraux. Au niveau international, cependant, elle est de plus en plus considérée comme un concept plus large, comme une réforme consistant à soutenir et favoriser la diversité chez tous les apprenants (p. 5-6).

C'est sous l'angle de la diversité, et plus particulièrement de la diversité culturelle (Akkari et Gohard-Radenkovic, 2002), que l'inclusion scolaire sera considérée dans le cadre de cet article. En effet, au Québec il serait inconcevable de parler d'inclusion scolaire sans prendre en considération le pluralisme culturel au sein de la société et les enjeux socio-éducatifs qu'il entraîne (McAndrew, 2001).

L'article s'inscrit au cœur de ces préoccupations. Il propose une réflexion préliminaire sur l'inclusion scolaire, d'une part, à partir de la prise en compte de la question de la diversité culturelle au sein du programme de formation de l'école québécoise et, d'autre part, à partir des modalités de traitement didactique de cette diversité dans l'enseignement des sciences humaines et sociales (SHS) au primaire[1]. Le but est ici de mettre en place une esquisse de grille d'analyse permettant de concevoir une certaine catégorisation du traitement didactique de la diversité au sein de l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire. Ainsi, après la présentation de la façon dont la diversité est prise en compte dans le programme de formation de l'école québécoise,

[1] Ce texte donne suite à une communication scientifique présentée dans le cadre d'un colloque sur l'inclusion éducative, tenu à Buenos Aires en 2017. Une version très simplifiée de celui-ci a été soumise récemment pour publication dans la revue professionnelle *Vivre le primaire*.

le texte met en évidence trois visions distinctes du traitement didactique de la diversité dans l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire qui ont été dégagées de l'analyse systématique de situations d'enseignement-apprentissage élaborées par de futurs enseignants du primaire dans le cadre d'un cours de Didactique de sciences humaines et sociales.

1. La diversité culturelle dans le Programme de formation de l'école québécoise

Le pluralisme culturel au sein duquel la société québécoise s'est construite durant quatre siècles, d'abord en raison de la présence diversifiée de peuples autochtones et des colonisations française et anglaise et, plus récemment, du flux migratoire important et diversifié, place la question de la diversité culturelle au cœur des débats sociaux et, par ricochet, au sein de son système éducatif (Ouellet, 2010; McAndrew, 2002). Comme l'indique le ministère de l'Éducation du Québec :

> L'école accueille des individus de provenances sociales et culturelles diverses. Elle constitue, à ce titre, un lieu privilégié pour apprendre à respecter l'autre dans sa différence, à accueillir la pluralité, à maintenir des rapports égalitaires et à rejeter toute forme d'exclusion. Elle place les élèves dans des situations qui les amènent à relever quotidiennement les défis de la coopération dans un esprit d'entraide, de solidarité, d'ouverture à l'autre et de respect de soi. Elle leur permet ainsi de faire l'expérience des principes et des valeurs démocratiques sur lesquels se fonde l'égalité des droits dans notre société (Gouvernement du Québec, 2001, p. 50).

Au sein du programme de formation de l'école québécoise, la diversité culturelle est interpellée, entre autres, par le domaine général de formation (DGF) intitulé « Vivre-ensemble et citoyenneté », dont l'intention éducative est de « permettre à l'élève de participer à la vie démocratique de l'école ou de la classe et de développer des attitudes d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 50). Lieu de convergence des apprentissages disciplinaires, les domaines généraux de formation renvoient à un ensemble de problématiques que les jeunes doivent affronter à l'extérieur de l'école (ex. : santé, bien-être, entrepreneuriat, environnement, consommation, médias, citoyenneté, etc.) en rapprochant les savoirs scolaires qu'ils construisent au sein des disciplines scolaires de leurs préoccupations quotidiennes et en leur donnant plus de prise sur la réalité. On propose alors trois axes de développement afin d'approcher ce DGF (Gouvernement du Québec, 2001, p. 50) :

a) Valorisation des règles de vie en société et des institutions démocratiques : Processus démocratique d'élaboration des règles dans la vie scolaire, municipale et nationale; acteurs de la vie démocratique (individus, représentants, groupes d'appartenance) et respect des personnes dans leur rôle; droits et responsabilités liés aux institutions démocratiques;

b) Engagement dans l'action dans un esprit de coopération et de solidarité : Principes, règles et stratégies du travail d'équipe; processus de prise de décision (consensus, compromis, etc.); établissement de rapports égalitaires; recours au débat et à l'argumentation; leadership; dynamique d'entraide avec les pairs; projets d'action liés au vivre-ensemble;

c) Culture de la paix : Interdépendance des personnes, des peuples et de leurs réalisations; égalité des droits, et droit à la différence des individus et des groupes; conséquences négatives des stéréotypes et autres formes de discrimination et d'exclusion; lutte à la pauvreté et à l'analphabétisme; sensibilisation aux situations de coopération et d'agression; résolution pacifique des conflits; modalité d'entente ou de contrat.

Or, la préparation à l'exercice de la citoyenneté et le développement des attitudes d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité propre au DGF « Vivre-ensemble et citoyenneté » doivent par ailleurs s'appuyer sur les apprentissages scolaires, notamment ceux qui sont réalisés dans le cadre des disciplines appartenant au domaine de l'univers social (histoire, géographie et éducation à la citoyenneté) (Gouvernement du Québec, 2001). Les orientations ministérielles à l'intention des concepteurs de manuels scolaires ainsi que les critères d'évaluation desdits manuels suggèrent d'ailleurs la nécessité d'une prise en considération des DGF dans chacune des activités disciplinaires qu'ils proposent aux enseignants (Gouvernement du Québec, 2004) et, par conséquent, que les enseignants insèrent dans les situations d'enseignement-apprentissage qu'ils font vivre aux élèves.

Toutefois, force est de reconnaître la grande difficulté des enseignantes et des enseignants à comprendre et à prendre en considération les DGF dans leurs pratiques quotidiennes (Conseil supérieur de l'éducation, 2007) alors qu'aucune modalité concrète de traitement didactique de la diversité au sein de l'enseignement des sciences humaines et sociales n'est officiellement proposée par les instances gouvernementales. On laisse ainsi aux enseignants le soin d'intégrer la diversité comme bon leur semble (Ouellet, 2010) alors que leur formation semble très mince en ce qui a trait aux tenants et aboutissants de la diversité culturelle, du vivre-ensemble, de l'approche multiculturelle et interculturelle en éducation, etc. (Moldoveanu, 2010; Moldoveanu et Mujawamariya, 2007; Steinbach, 2012). Mais comment le font-ils? Comment le DGF « Vivre ensemble et citoyenneté » et ses axes de développement sont-ils pris en considération au sein de l'enseignement des sciences humaines et sociales? Quel est le traitement didactique de la diversité dans l'enseignement de cette discipline? Quelle place les situations associées au vivre-ensemble, à la citoyenneté et à la diversité culturelle occupent-elles au sein de l'enseignement de cette discipline? Comment les savoirs scolaires propres aux sciences humaines et sociales sont-ils mobilisés pour traiter ces situations?

Nos analyses systématiques de situations d'enseignement-apprentissage élaborées dans le cadre d'un cours de Didactique des sciences humaines et sociales au primaire permettent d'apporter un éclairage sur ces questionnements en esquissant une certaine catégorisation du traitement didactique de la diversité.

2. La diversité culturelle dans les situations d'enseignement-apprentissage

Le cours *DDD3410 : Didactique de l'univers social au préscolaire et au primaire* est offert à l'ensemble des étudiants des programmes de Baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire de l'Université du Québec à Montréal (formation initiale et cheminement intégré Diplôme d'études collégiales/ Baccalauréat). Ce cours permet aux étudiants d'approfondir leurs connaissances relatives à l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire. Il amène les étudiants à explorer des notions et des réseaux conceptuels reliés au temps, à l'espace, à la société et à la comparaison de divers milieux et sociétés, à s'approprier la démarche, des techniques et des outils spécifiques (ligne du temps, maquette, plans et cartes, etc.) utilisés pour l'étude des sciences humaines et à traduire des contenus essentiels prescrits pour le domaine de l'univers social en situation d'enseignement-apprentissage. Ce cours vise aussi à cerner les finalités et les orientations de l'éducation à la citoyenneté au préscolaire et au primaire et à analyser, par une approche réflexive et critique, les différentes dimensions, connues ou à découvrir, de la citoyenneté, les composantes et les principaux axes de développement relatifs à l'éducation à la citoyenneté ainsi que les principes et les modèles pédagogiques qui y sont rattachés. Finalement, ce cours veut favoriser l'exploitation et l'évaluation de différentes ressources didactiques spécifiques et celles disponibles dans le milieu (ex. : lieux historiques et culturels, traces du passé, etc.) ainsi que les technologies numériques (de sites Web spécialisés, les géotechnologies, des applications diverses, etc.). La visite d'un lieu culturel (ou réalisation d'une activité culturelle pertinente) est obligatoire dans le cadre de ce cours.

Parmi les travaux demandés aux étudiants dans le cadre de ce cours, l'élaboration d'une situation d'enseignement-apprentissage pour le 2e ou le 3e cycle du primaire constitue un élément d'évaluation important comptant pour 30 % de la note finale. Cette situation d'enseignement-apprentissage doit tenir compte des orientations actuelles de l'enseignement des sciences humaines au primaire, du niveau scolaire visé ainsi que des composantes de la démarche de conceptualisation en sciences humaines et sociales (problématisation, planification d'une recherche, collecte et traitement des informations, communication des résultats de la recherche, etc.). Elle doit également intégrer le DGF *Vivre-ensemble et citoyenneté*. La situation élaborée doit faire l'objet d'une analyse critique des obstacles ou défis potentiels de nature conceptuelle, méthodologique ou psychologique sous jacents au projet d'enseignement-apprentissage. L'analyse critique doit conduire à l'identification des mesures d'accompagnement à mettre en œuvre afin d'aider l'élève à franchir ces obstacles.

Au cours des deux dernières années, nous avons évalué 253 situations d'enseignement-apprentissage élaborées par les étudiants dans le cadre du cours DDD3410. L'analyse systématique de ces travaux permet de dégager trois modalités distinctes du traitement didactique de la diversité (la vision « ça va de soi », la vision de la juxtaposition et la vision interactionniste). Dans les pages qui suivent, nous expliciterons synthétiquement ces modalités en les illustrant

à partir de trois exemples simplifiés de situations d'enseignement-apprentissage[2] qui représentent des cas types associés à chacune des modalités.

[2] L'auteur du texte remercie Catherine Poulin, étudiante au doctorat en éducation à l'UQAM, pour l'élaboration des trois exemples simplifiés de situations d'enseignement-apprentissage qui représentent des cas types associés à chacune des modalités du traitement didactique de la diversité ici présentées.

2.1. Première modalité de traitement de la diversité : vision « ça va de soi »

Nos analyses permettent d'identifier d'abord une modalité de traitement de la diversité que nous avons qualifiée de vision « ça va de soi ». Dans cette vision, le traitement des grandes questions relatives au vivre ensemble et à la citoyenneté passe avant tout par l'apprentissage de certains savoirs propres aux sciences humaines et sociales qui auront une application possible et immédiate dans la vie à l'extérieur de l'école. La situation d'enseignement-apprentissage suivante portant sur le droit de vote est destinée aux élèves du 1er cycle du primaire. Elle permet d'illustrer concrètement une telle perspective.

Tableau 1 :
Le droit de vote (1er cycle du primaire)

Phase d'introduction	• Extrait vidéo d'une jeune femme fière de pouvoir voter pour la première fois. • Discussion en grand groupe sur le droit de vote (Que signifie voter? Qui peut le faire? À quel âge peut-on le faire? etc.).
Phase de réalisation	• Présentation chronologique par l'enseignant de quelques événements qui ont marqué la lutte des femmes et des personnes autochtones au Canada et au Québec pour le droit de vote (les suffragettes, la Political Equality League, la militance de Thérèse Casgrain, la Loi sur les Indiens, la Déclaration canadienne des droits, etc.). • Recherche par les élèves d'informations sur les conditions actuelles du droit de vote (âge minimal, citoyenneté, lieu de résidence) et la signification du droit de vote (démocratie, protection de la liberté, volonté de changement, devoir civique, etc.). • Présentation par l'enseignant des données concernant le faible taux de participation des citoyens lors des dernières élections municipales de l'automne 2017.
Phase de synthèse	• Création par les élèves d'un dépliant montrant la lutte pour le droit de vote, les conditions pour voter et les valeurs véhiculées. Pour convaincre les jeunes et les autres électeurs d'aller voter et les sensibiliser davantage à leur devoir citoyen. • Distribution des dépliants aux parents, aux femmes et aux jeunes.

Dans cette situation d'enseignement-apprentissage, qui représente un cas type de la vision « ça va de soi », l'enseignement des sciences humaines et sociales ne fait qu'offrir aux élèves les contenus qui doivent être étudiés (ex. : l'histoire, les conditions et la signification de l'exercice du vote, etc.) pour bien comprendre une réalité sociale donnée (le droit au vote comme élément constitutif de la démocratie). C'est seulement le transfert des apprentissages réalisés par l'élève ou leur utilisation concrète dans les contextes de la vie courante par la suite (ex. : convaincre les jeunes d'aller voter lors des prochaines élections municipales) qui permettra un certain exercice cohérent de la citoyenneté, des attitudes d'ouverture et de respect de la diversité.

Surdéterminée par la discipline scolaire, la logique expliquant une telle vision est que l'on doit partir des savoirs propres aux sciences humaines et sociales pour identifier des liens éventuels avec les situations vécues à l'extérieur de l'école en lien avec le vivre ensemble et la citoyenneté (SHS vers DGF). Les situations de la vie courante constituent dans cette optique un lieu d'application des savoirs scolaires disciplinaires.

2.2. Deuxième modalité de traitement de la diversité : vision de la juxtaposition

Dans la « vision de la juxtaposition », le DGF « Vivre-ensemble et citoyenneté » et les sciences humaines et sociales constituent deux entités parallèles traitées de façon complètement indépendante, ainsi qu'on peut le constater dans l'exemple suivant (tableau 2) qui présente une activité d'enseignement-apprentissage proposée à des élèves du 2e cycle du primaire sur la société canadienne de la Côte-Ouest.

Tableau 2 :
La société canadienne des Prairies (2e cycle)

Phase d'introduction	• Visionnement collectif d'un reportage sur les migrants qui traversent (illégalement) la frontière EUA\Canada actuellement. • Discussion en grand groupe sur l'immigration et ses causes : pressions des gouvernements, conflits mondiaux, contextes politiques instables, Canada : terre d'accueil. • Présentation par l'enseignant de quelques informations : à la fin du XIXe siècle, le Canada avait aussi assisté à l'arrivée massive d'immigrants dans les Prairies canadiennes. • Questionnement sur les causes de ce phénomène.
Phase de réalisation	• Recherche dans le manuel scolaire sur : Équipe 1 : Le contexte historique (Confédération canadienne, construction du chemin de fer). Équipe 2 : Les causes ayant mené à une hausse de l'immigration dans les Prairies (ex.: besoin de main-d'œuvre). Équipe 3 : L'origine des migrants des Prairies.
Phase de synthèse	• Présentation par les élèves, à l'aide d'une affiche, des résultats de leur recherche. • Partage des résultats trouvés par les autres équipes, qui permet d'avoir une vision plus générale des raisons de l'immigration massive des Prairies vers 1900)

Dans ce cas type de la « vision de la juxtaposition », la vie courante offre un ou des exemples de situations diverses qui posent problème et qui constituent des questions vives relatives au vivre ensemble et à la citoyenneté (ex. : la situation des immigrants qui traversent la frontière canado-américaine illégalement). Souvent d'actualité, ces situations problématiques sont plus ou moins en lien avec les contenus disciplinaires prévus par le programme scolaire. Toutefois, une fois qu'elles auront été présentées et discutées en classe, elles serviront uniquement de prétextes à la réalisation de certains apprentissages disciplinaires spécifiques (la Confédération canadienne en 1867, la construction du chemin de fer, le développement des provinces de l'Ouest canadien, etc.).

Également surdéterminée par la discipline scolaire, la logique qui sous-tend une telle vision est que l'on doit partir des situations relatives au vivre-ensemble et à la citoyenneté, vécues à l'extérieur de l'école, pour ensuite créer des liens avec les savoirs propres aux sciences humaines et sociales (DGF vers SHS). Dans cette optique, les situations de la vie courante ne constituent qu'un prétexte à l'apprentissage des savoirs scolaires disciplinaires.

2.3. Troisième modalité de traitement de la diversité : vision interactionniste

Enfin, dans les situations d'enseignement-apprentissage que nous avons qualifiées de « vision interactionniste » la vie à l'extérieur de l'école génère des situations qui ne sont pas seulement un prétexte pour l'étude des savoirs scolaires disciplinaires prévus. Tout au contraire, les exemples concrets provenant de la vie courante offrent un bassin de situations qui posent problème, certes, mais qui seront abordées d'un point de vue disciplinaire, voire interdisciplinaire. Observons l'exemple suivant d'une situation d'enseignement-apprentissage sur la société québécoise actuelle proposée aux élèves du 3e cycle.

Tableau 3 :
La société québécoise actuelle (3e cycle)

Phase d'introduction	• Visionnement collectif d'un reportage sur des demandeurs d'asile haïtiens arrivant à la frontière de St-Bernard de Lacolle au cours de l'année 2017 et le mécontentement de certains citoyens québécois. • Présentation par l'enseignant de quelques informations : le Québec accueille un grand nombre de nouveaux arrivants (50 000/an), mais les demandes d'asile ont quadruplé au cours de la dernière année. • Discussion en grand groupe : Pourquoi le Québec accueille-t-il actuellement autant d'immigrants?
Phase de réalisation	• Recherche par les élèves dans différentes sources d'informations sur les politiques d'immigration au Québec : catégories d'immigrants reçus, nombre d'immigrants, nombre de demandeurs d'asile, pays d'origine, contexte politique du pays d'origine, charte des droits et libertés, Charte de la langue française (loi 101). • Identification de l'évolution de l'immigration, ses causes et conséquences, les atouts et contraintes liées à chaque catégorie d'immigrants, etc.
Phase de synthèse	• Discussion en grand groupe à partir des informations trouvées de façon à amener les élèves à constater que : - on accueille des immigrants pour contrer le faible taux de natalité et le vieillissement de la population; - les politiques d'immigration ont évolué depuis 40 ans; - les causes des demandes d'asile sont multiples : conflits armés, désastres naturels, etc. - l'intégration représente un défi (reconnaissance des diplômes, marché du travail, apprentissage du français, choc de valeurs, etc.).

Dans le cadre de cette activité, qui représente un cas type de la « vision interactionniste », les savoirs scolaires disciplinaires évoqués (ex. : l'immigration au Québec et son évolution, la charte des droits et libertés, la loi 101, etc.) permettent d'éclairer et de mieux comprendre les situations associées au vivre-ensemble, à la citoyenneté et à la diversité culturelle (ex. : l'administration Trump annonce vouloir mettre fin à un programme temporaire de résidence ayant permis à quelque 60 000 Haïtiens de résider et de travailler aux États-Unis, la hausse du nombre des demandeurs d'asile haïtiens à la frontière de St-Bernard de Lacolle au

Québec, le mécontentement de certains citoyens convaincus des « privilèges » qu'auraient reçus ces immigrants, etc.).

Or, une telle vision du traitement de la diversité requiert que ces situations de la vie courante soient d'abord problématisées et circonscrites dans l'univers disciplinaire (Araújo-Oliveira, 2018). La vie courante, associée aux compréhensions de sens commun partagées qu'elle génère, représente ici un bassin de situations et d'expériences qui, une fois problématisées et éclairées par les savoirs scolaires disciplinaires, seront réinterprétées, nuancées, voire modifiées et transformées. Les élèves comprendront, par exemple, que le Québec s'ouvre à l'immigration non pas par charité chrétienne, mais surtout pour contrer les bas taux de natalité et le vieillissement de la population. Ils comprendront également que malgré un taux de diplomation plus élevé que la population générale, les citoyens issus de l'immigration peinent souvent à s'intégrer au marché de l'emploi. Bref, ils verront la nécessité de mieux comprendre la diversité et la complexité de leurs enjeux socioéconomiques.

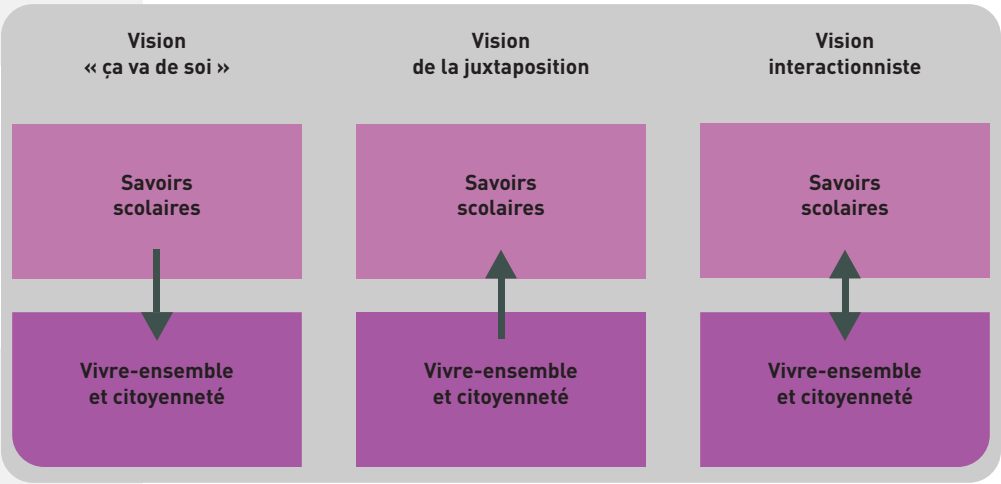
La logique qui sous-tend cette vision est celle de l'interconnexion et de la complémentarité réciproque entre les savoirs scolaires propres aux sciences humaines et sociales et les situations relatives au vivre-ensemble et à la citoyenneté, vécues à l'extérieur de l'école (DGF vers SHS vers DGF vers SHS…). Dans cette troisième vision, il n'y a pas de surdétermination ni de prévalence de la discipline scolaire, encore moins de situations vécues à l'extérieur de l'école. Tout au contraire, ces deux réalités se complètent mutuellement dans un va-et-vient entre les problématiques confrontées par les élèves dans la vie courante et les savoirs scolaires disciplinaires qui permettent de comprendre ces problématiques tout en resignifiant ces savoirs nouvellement construits.

3. Quelques considérations pour conclure

Dans ce texte, nous avons proposé une réflexion sur l'inclusion scolaire à partir de la prise en compte de la question de la diversité culturelle au sein du Programme de formation de l'école québécoise et des modalités de traitement didactique de cette diversité dans l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire. Concrètement, nous avons fait émergé et mis en évidence, à partir de l'observation systématique de situations d'enseignement-apprentissage élaborées dans le cadre d'un cours de didactique de sciences humaines et sociales au primaire, une esquisse de grille d'analyse permettant de concevoir une certaine catégorisation du traitement didactique de la diversité au sein de cette discipline scolaire à partir de trois visions distinctes, illustrées sommairement dans la figure 1 suivante : a) la vision « ça va de soi » qui part des savoirs scolaires propres aux sciences humaines et sociales pour tisser des liens éventuels avec les situations vécues à l'extérieur de l'école; b) la vision de la juxtaposition qui, tout au contraire, part des situations vécues à l'extérieur de l'école en vue de créer des liens avec les savoirs scolaires disciplinaires propres aux sciences humaines et sociales; c) la vision interactionniste qui, en reconnaissant la place incontournable de la problématisation dans le processus de construction des connaissances, met de l'avant l'interconnexion

et la réciprocité entre les situations vécues à l'extérieur de l'école et les savoirs scolaires spécifiques aux sciences humaines et sociales.

Figure 1 :
Traitement didactique de la diversité culturelle dans les pratiques d'enseignement en sciences humaines et sociales planifiées par de futurs enseignants du primaire



Selon notre opinion, pour que le DGF « Vivre-ensemble et citoyenneté » devienne un véritable lieu de convergence des apprentissages disciplinaires, comme le préconise le ministère de l'Éducation, il importe de dépasser la vision « ça va de soi » (SHS vers DGF) et la vision de la juxtaposition (DGF vers SHS) pour en arriver à une vision centrée davantage sur la mise en œuvre d'un processus de problématisation (Araújo-Oliveira, 2018). En ce sens, les situations relatives au vivre-ensemble et à la citoyenneté vécues à l'extérieur de l'école constituent non pas un prétexte pour traiter des savoirs scolaires disciplinaires (comme dans la vision de la juxtaposition) encore moins le lieu d'application des savoirs scolaires disciplinaires (comme dans la vision « ça va de soi »), mais plutôt la genèse même du processus d'apprentissage tel qu'opérée dans la vision interactionniste (DGF vers SHS vers DGF vers SHS…).

Encore que très préliminaire et incomplète, cette catégorisation se veut une structure de référence qui nous permettra d'analyser par la suite les pratiques d'enseignement prescrites (les discours officiels et les manuels scolaires), déclarées (le discours des enseignants sur leurs propres pratiques et les pratiques telles que planifiées) et effectives (les pratiques réellement mises en œuvre par les enseignants) au sein de cette discipline scolaire en les situant par rapport à l'une ou l'autre de ces trois visions du traitement didactique de la diversité.

Références bibliographiques

Akkari, A. et Gohard-Radenkovic, A. (2002). Vers une nouvelle culture pédagogique dans les classes multiculturelles : les préalables nécessaires. *Revue des sciences de l'éducation, 28*(1), 147-170.

Araújo-Oliveira, A. (2018). Le processus de problématisation dans l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire. *In* 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.

Conseil supérieur de l'éducation (2007). *Soutenir l'appropriation des compétences transversales et des domaines généraux de formation. Avis au Ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport.* Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

Gouvernement du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire.* Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.

Gouvernement du Québec (2004). *Évaluation des aspects pédagogiques du matériel éducatif : primaire et secondaire.* Québec : Ministère de l'Éducation.

McAndrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école : le débat québécois dans une perspective comparative.* Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

McAndrew, M. (2002). La loi 101 en milieu scolaire : impacts et résultats. *Revue d'aménagement linguistique, (numéro hors-série),* 69-83.

Moldoveanu, M. (2010). De la diversité ethnoculturelle au vivre-ensemble : représentations de futurs enseignants de l'approche multiculturelle en éducation. *Revue des sciences de l'éducation de McGill, 45*(1), 27-42.

Moldoveanu, M. et Mujawamariya, D. (2007). L'éducation multiculturelle dans la formation initiale des enseignants : des politiques aux pratiques. *Revue des sciences de l'éducation de McGill, 42*(1), 31-46.

Ouellet, F. (2010). La prise en compte de la diversité en milieu scolaire. *In* P. Toussaint (dir.), *La diversité ethnoculturelle en éducation : enjeux et défis pour l'école québécoise* (p. 275-315). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Steinbach, M. (2012). Élargir les perspectives interculturelles des futurs enseignants. *McGill Journal of Education, 47*(2), 153-170.

UNESCO (2008). *L'éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir. Document de référence de la Conférence internationale de l'éducation (quarante-huitième session).* Genève : UNESCO.

Commenter l'article

Idéologies linguistiques véhiculées dans le programme de deuxième cycle du secondaire québécois de la discipline français langue d'enseignement

Marilyne Boisvert

Doctorante en éducation
Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)

Jacynthe Caron

Doctorante
Université du Québec à Montréal

Corina Borri-Anadon

Professeure
Université du Québec à Trois-Rivières

Priscilla Boyer

Professeure
Université du Québec à Trois-Rivières

La prise en compte de la diversité linguistique et les programmes de formation

Pour certains et certaines, la langue peut constituer un moyen de domination et de pouvoir, notamment dans les systèmes éducatifs (Blanchet, 2017). Ces systèmes éducatifs reposent souvent sur des politiques linguistiques et éducatives monolingues et mononormatives (Blanchet, 2017; Hélot, 2007; Lippi-Green, 1997), c'est-à-dire des politiques mettant de l'avant une seule langue, dans sa variété[1] standard et normative. Ce faisant, tant les langues minorisées que les variétés de langue non standard sont sujettes à être exclues de l'école, car elles ne correspondent pas aux comportements linguistiques et aux pratiques langagières qui y sont valorisées. Cette exclusion de l'école peut entre autres se traduire par la discrimination ou par la marginalisation de locuteurs et locutrices des langues ou des variétés exclues (Blanchet, 2017). Au vu de ce qui précède, des voix défendent l'idée qu'une réflexion sur la diversité linguistique à l'école aurait avantage à être menée de front dans les disciplines linguistiques (Armand, 2016; Blanchet, 2017). Dans une perspective d'éducation inclusive, ces dernières appellent l'école à devenir un lieu favorable à la prise en compte de cette diversité, en donnant une place légitime aux langues minorisées et aux variétés de langue dévalorisées ou ignorées afin d'y sensibiliser l'ensemble des apprenants et des apprenantes.

Cette position prend toutefois des couleurs particulières au Québec en raison de sa situation sociolinguistique singulière. Cette dernière, marquée par une volonté de protéger le français et

d'en assurer la pérennité, s'actualise dans un contexte de concurrence linguistique entre cette langue, l'anglais, les langues autochtones et les langues des communautés issues de l'immigration. Ainsi, selon Armand (2016), les autres langues que le français « peuvent être perçues comme un frein à l'affirmation du fait français » (p. 179). Pour ces raisons, il semble opportun d'explorer comment on donne corps à la prise en compte de la diversité linguistique dans les documents normatifs québécois, particulièrement dans la discipline linguistique français langue d'enseignement (désormais FLEns).

[1] Les langues ne sont pas monolithiques. Elles tendent à varier, selon le temps, selon l'espace, selon la situation de communication ou bien selon les expériences et les caractéristiques des locuteurs et des locutrices (Gadet, 2007). Pour cette raison, les langues se déclinent en plusieurs variétés. Par exemple, le français québécois, le français acadien ou le *français hexagonal* sont des variétés du français.

Interroger les idéologies linguistiques dans le Programme de formation de l'école québécoise en français langue d'enseignement

Au Québec, la mission de l'école, les orientations pédagogiques ainsi que les caractéristiques du programme scolaire sont définies par le ministère responsable de l'éducation. C'est par l'entreprise du curriculum scolaire québécois, mieux connu sous le nom de *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ), que le Ministère énonce et distribue des responsabilités, qu'il établit des priorités éducatives et qu'il met en place les finalités et les priorités du programme. De cette façon, le PFEQ joue un rôle critique dans la régulation et dans la planification de la discipline FLEns.

Le PFEQ en FLEns peut être considéré comme un espace discursif dans lequel des langues et des variétés de langue deviennent chargées de légitimité et d'autorité. Les identités des membres de la classe sont en constante construction via l'exposition à des discours et à des pratiques multiples. Par cette socialisation aux langues, un individu vient à comprendre comment sa communauté organise et privilégie les ressources linguistiques, comment le prestige est accordé à un groupe et nié à d'autres ou, encore, quelles variétés ou manières de s'exprimer sont légitimes, socialement acceptables ou marginalisées dans une société (Garrett, 2007). Ainsi, à travers l'exposition au discours du PFEQ en FLEns, enseignants, enseignantes et élèves s'exposent aux idéologies linguistiques dominantes dans la société québécoise.

Nous pensons qu'explorer les idéologies linguistiques dans le PFEQ en FLEns est une tâche qui se pose avec beaucoup d'acuité au Québec, dans la mesure où la prise en compte de la diversité linguistique peinerait à s'actualiser dans les salles de classe (Mc Andrew, Balde, Bakhshaei, Tardif-Grenier, Armand, Guyon *et al.*, 2015). Tel que sous-entendu plus tôt, ce phénomène ne serait pas étranger à la situation sociolinguistique québécoise, où se dégage un souhait de préserver le fait français (Armand, 2016). Cette interrogation gagne aussi plus particulièrement en pertinence dans la discipline FLEns, sachant que certaines pratiques des enseignants et enseignantes du secondaire de cette discipline auraient peu changé depuis la fin des années 1980 (Chartrand et Lord, 2013), et ce, bien que les profils linguistiques des élèves se sont diversifiés depuis ce temps (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2014). Pour Chartrand et Lord (2013), ces constats pourraient être liés à la matrice disciplinaire du FLEns, qui serait « particulièrement conservatrice à cause de son

objet, la langue correcte, celle qui est stabilisée et acceptée, et de sa mission de garant de cette langue et de la transmission de la culture patrimoniale lettrée » (p. 529). Si l'on se fie à ces propos, on ne peut nier le rôle du PFEQ quant à la prise en compte de la diversité linguistique en FLEns au secondaire et, par ricochet, quant à la mise en œuvre d'approches didactiques et pédagogiques en phase avec les principes de l'éducation inclusive.

Considérant que les pratiques des enseignants et enseignantes reposent sur les idéologies linguistiques qu'ils ou qu'elles adoptent (Henderson, 2017), et que ces dernières peuvent être en adéquation avec celles portées par les programmes scolaires, nous souhaitons répondre à cette question : quelles sont les idéologies linguistiques véhiculées dans le PFEQ en FLEns du secondaire?

Idéologies linguistiques : de monolingue/mononormative à pluraliste

Le concept d'idéologie linguistique permet d'identifier ce qui confère du pouvoir à certaines langues et ce qui en justifie la structure et l'utilisation. Pour le dire simplement, une idéologie linguistique peut se définir comme un système de valeurs, de croyances, de représentations, d'idées, de jugements, voire d'émotions, lié à la langue, au langage et à ce qui s'y rattache (Kroskrity, 2010; McGroarty, 2010). L'idéologie linguistique n'est pas perçue comme appartenant en vase clos à un individu ou à une quelconque instance détenant du pouvoir : on la perçoit plutôt comme une médiatrice entre structures linguistiques et structures sociales (Woolard et Schieffelin, 1994). Les idéologies linguistiques véhiculées dans le PFEQ en FLEns peuvent ainsi jouer ce rôle de médiatrices entre les discours et les pratiques de l'enseignant ou enseignante et le contexte sociolinguistique québécois. Ces idéologies ne sont toutefois ni simples ni monolithiques : elles existent sous plusieurs formes et cohabitent. Conséquemment, les idéologies linguistiques sont parfois conflictuelles. Cela dit, bien qu'il n'y ait pas de consensus quant à leur découpage dans les écrits, il est possible de dégager un certain continuum entre un paradigme monolingue et mononormatif et un paradigme inclusif.

Le paradigme monolingue et mononormatif : l'idéologie du standard et l'idéologie une langue/une nation

Le paradigme monolingue et mononormatif repose sur la primauté d'une seule langue (monolingue) dans sa variété normative (mononormative). Dans ce sens, ce paradigme serait lié à une perspective assimilationniste et souvent déficitariste, où seule la forme standard de la langue du groupe majoritaire serait valorisée (Henderson, 2017). Il induirait également une hiérarchisation entre les langues parlées à l'école ou dans la société, et entre les locuteurs et locutrices (Armand, 2016). L'idéologie du standard (Milroy, 2001) et l'idéologie une langue/une nation sont particulièrement emblématiques dans ce pôle du continuum[2].

[2] D'autres idéologies linguistiques tendent à se loger dans ce pôle du continuum, mais nous présentons celles qui se sont révélées lors de l'analyse.

Lippi-Green (1997) définit l'idéologie du standard comme « un parti pris envers une langue homogène, abstraite, idéalisée, imposée et maintenue par les

institutions dominantes et qui a comme modèle la langue écrite, mais qui est principalement tirée de la langue orale de la classe moyenne supérieure »[3] (p. 64). Cette idéologie peut se traduire en FLEns par l'entremise de différentes pratiques. Elle est notamment manifeste lorsque la variation linguistique est dépeinte comme une déviance ou bien comme une version corrompue de la forme standard. Dans ces circonstances, la forme standard est souvent idéalisée comme étant uniforme et sans variation interne, en plus d'être souvent présentée comme l'entité primordiale de laquelle divergent les autres formes. Une manifestation de cette idéologie linguistique se reflète ainsi par une insistance sur la correction de tout ce qui sort de la forme standard (idéalisée) et par un enseignement centré sur la facilitation des règles linguistiques, ces dernières étant présentées comme un inventaire méthodique ordonné et fixe (sans variation).

L'idéologie une langue/une nation, qui fait référence à une vision herdérienne de l'idéologie (Blommaert, 2006), est quant à elle mise en relation avec une idéologie nationaliste. Cette idéologie est spécifiquement caractérisée par l'idée de ce qu'une langue peut relever de l'identité nationale, qu'elle peut être constitutive de la nation et qu'elle peut en représenter son emblème. Selon cette idéologie linguistique, si la langue n'est pas protégée, celle-ci pourrait décliner, tout comme la nation à laquelle elle se rapporte. Cette idéologie linguistique peut conséquemment avoir des dérives assimilationnistes, se reflétant dans la volonté d'homogénéiser les locuteurs et locutrices, notamment les élèves.

Le paradigme inclusif : l'idéologie pluraliste

De l'autre côté du continuum, dans le paradigme inclusif, se trouve l'idéologie pluraliste (ou plurilingue) qui amènerait à considérer le plurilinguisme comme une richesse et qui mettrait l'accent sur l'égalité entre toutes les langues et leurs locuteurs et locutrices (Armand, 2016). Elle viserait à favoriser une légitimation des langues minorisées ainsi que le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle (Armand, 2016; Henderson, 2017). Associée à une perspective de dénormalisation, l'idéologie pluraliste se traduirait aussi par une reconnaissance des variations intralangues (Henderson, 2017). Lorsque mise en œuvre, cette idéologie se rapprocherait davantage d'une pratique de résistance à des idéologies dominantes ou hégémoniques. Henderson (2017) qualifie d'ailleurs l'idéologie pluraliste d'idéologie contrehégémonique. Or, cette idéologie linguistique serait surtout liée à un idéal, peu tangible en milieu scolaire.

Cette idéologie ou pratique de résistance s'inscrit dans la foulée des travaux ancrés dans le paradigme inclusif, où la diversité des besoins et des expériences des élèves constitue une source d'intérêts. Fondée sur des principes d'équité, de justice sociale et de respect des droits humains, l'éducation inclusive favorise la valorisation et la reconnaissance de la diversité, qu'importe la forme qu'elle revêt. L'objectif est de développer le potentiel de tous les apprenants et apprenantes, en vue de contrer toute forme d'exclusion (Ramel et Vienneau, 2016). Pour les enseignants et enseignantes de FLEns, pour qui la langue constitue l'objet d'enseignement et d'apprentissage, il s'agirait de penser ses interventions didactiques de sorte à prendre en compte la diversité des pratiques langagières des élèves.

[3] Traduction libre

Méthodologie

L'objectif de notre travail est spécifiquement de dégager les idéologies linguistiques se nichant dans le programme d'études de FLEns du secondaire. Pour ce faire, nous avons procédé à l'analyse du programme de deuxième cycle de cette discipline (MELS, 2009). Ce choix tient au fait que ce dernier incarne une vitrine intéressante pour approcher les idéologies linguistiques : nous y voyons effectivement un matériau discursif porteur en ce sens, puisque, dès les premières pages du programme, on stipule que les élèves sont appelés, au terme du cycle, à « adopter une attitude positive à l'égard de la langue » (MELS, 2009, p. 1).

Pour atteindre l'objectif, nous avons procédé à une analyse de contenu (Paillé et Mucchielli, 2016). D'abord, un repérage des éléments associés à la diversité linguistique (langues et variétés de langue) a été effectué. Une fois cette étape franchie, notre regard a porté sur la façon dont étaient présentées les langues et leurs variétés : il s'agissait de prendre connaissance de ce qu'on en disait et de la manière dont elles pouvaient être mobilisées en contexte d'enseignement et d'apprentissage. Différentes catégories ont ainsi émergé, lesquelles ont par suite été rattachées aux catégories préalables d'analyse présentées plus tôt, soit le continuum des idéologies linguistiques, afin d'en dégager les idéologies linguistiques dominantes. Et afin d'assurer une rigueur dans l'analyse des données, nous avons procédé à un double codage sur l'ensemble du programme. La section subséquente présente les résultats obtenus.

Résultats

Différentes catégories ont permis de mettre en lumière que le PFEQ en FLEns se situe davantage vers le pôle monolingue et mononormatif. En effet, l'idéologie du standard et l'idéologie une langue/une nation se sont dessinées comme étant les plus prégnantes, quoique certaines pratiques de résistance ont été relevées. Ce constat tient au fait que les catégories émergeant du corpus avaient principalement trait à la vision normative de la langue et de son enseignement et à l'instrumentalisation de la langue au profit de la convergence culturelle. Pour illustrer ces constats, nous présentons comment chacune de ces idéologies linguistiques se donnent à voir dans le PFEQ en FLEns, en ayant sélectionné les extraits qui nous paraissaient les plus évocateurs.

L'idéologie du standard

Pour bien comprendre la place de l'idéologie du standard dans le programme de deuxième cycle du secondaire de la discipline FLEns, nous relevons certains extraits et exemples qui en font foi. Avant tout, il faut savoir que le programme laisse place à ce que l'on désigne comme des « familles de situations », qui visent essentiellement à contextualiser les apprentissages. Les familles de situation invitent les élèves à s'adapter aux différentes situations de communication auxquelles ils peuvent faire face et, ainsi, à recourir à une diversité de genres écrits et oraux et à quelques registres ou variétés de langue (standard, familier, etc.). Dès lors, l'élève doit jongler entre ces registres ou ces variétés, qui

sont jugés appropriés ou « corrects » en fonction des contextes. Par exemple, on indique, dans le programme que, pour susciter des quêtes d'informations ou de réflexions, les enseignants et enseignantes peuvent questionner l'élève sur ce sujet : « Quel est le rôle de la variété de langue utilisée pour favoriser de bonnes relations interpersonnelles ou envenimer une situation? » (MELS, 2009, p. 22). Ici, on postule que le choix d'une variété ou d'une autre, en situation de communication, a le potentiel d'agir sur les relations avec les individus engagés dans l'échange, ce qui laisse sous-entendre qu'il existe parfois de « mauvais » choix.

Ce qu'il faut particulièrement relever, ici, est que ces registres et ces variétés sont mis en tension avec la variété standard du français, soit la variété constituant l'entité primordiale de laquelle divergent les autres variétés. En outre, c'est bien la variété standard qui est valorisée et qui doit être déployée en classe de français. À preuve, on mentionne dans la section portant sur la compétence « Communiquer oralement selon des modalités variées » que « l'utilisation d'une langue standard (soignée) ne s'impose pas nécessairement dans toutes les situations de la vie scolaire » (MELS, 2009, p. 140), mais que, en classe de français, il faudrait « [t]endre à l'utilisation de la langue standard (soignée) dans l'ensemble de ses communications écrites et orales » (MELS, 2009, p. 140). Quoique les variétés du français soient mobilisées en fonction du genre textuel choisi ou en fonction de la situation de communication en jeu, elles n'y sont pas légitimées en soi. On attribue effectivement une plus grande valeur à la variété standard, alors que l'on mentionne, dans le programme, qu'il faut « se représenter le français standard [...] comme [...] l'usage socialement valorisé au Québec » (MELS, 2009, p. 140).

Il est utile de souligner que le PFEQ en FLEns reconnait, en quelque sorte, que la variété standard est une construction sociale idéalisée sans que cette affirmation ne soit ni problématisée ni politisée. Bien que cette posture puisse être sujet à débats (Blanchet, 2017), elle n'est toutefois pas surprenante, considérant que l'école est depuis longtemps considérée comme un espace où la norme linguistique prime et où les variétés de langue sont quant à elles « réduites, brimées ou, au mieux, canalisées » (Beacco, Byram, Cavalli, Coste, Cuenat, Goullier *et al.*, 2016, p. 49). Et comme Milroy (2001) l'explique, l'idéologie du standard est bien ancrée en éducation, et ce, encore plus lorsqu'il est question de certaines langues, comme l'anglais, le français et l'espagnol, qui sont souvent considérées par leurs locuteurs et locutrices comme existant principalement, voire exclusivement, sous leur forme standard. En outre, le fait que la langue standard soit celle dont les caractéristiques linguistiques sont les plus explicitées dans le PFEQ en FLEns implique une certaine centration sur l'objet langue sans permettre aux membres de la classe de saisir les dynamiques de pouvoir en cours dans la construction de la forme standard ni de comprendre comment et pourquoi cette variété peut être utilisée pour différencier, pour exclure ou pour privilégier certains individus ou groupes. Le PFEQ en FLEns ne semble donc pas mettre de l'avant ces questionnements critiques, laissant plutôt suggérer que, puisque la variété standard est valorisée socialement, l'enseignant ou l'enseignante de FLEns doit à son tour la valoriser à travers ses pratiques. Il est

ainsi possible de comprendre cette absence de problématisation de la variété standard comme une forme d'adhésion à l'idéologie du standard.

L'idéologie une langue/une nation

Dans le programme exploré, l'idéologie une langue/une nation est tangible par le fait que la notion de langue est souvent présentée avec son corolaire, la culture. Le vocable utilisé pour la nommer témoigne bien de cette idée : « culture québécoise francophone ». Dans cet esprit, la notion de culture est toujours employée au singulier dans le programme, comme si les élèves devaient tendre vers une culture monolithique, cette « culture québécoise francophone ». Alors que la langue, dans la discipline FLEns, devrait servir, pour les élèves, à « structurer leur identité, développer leur pouvoir d'action et construire leur vision du monde » (MELS, 2009, p. 19), la construction identitaire, le rapport à soi et aux autres semblent se forger à travers une seule langue-culture, et non à travers leur répertoire linguistique et leurs identités plurielles, bricolées. De l'avis de certains, dans une société plurilingue et pluriethnique, coupler langue et culture peut s'avérer risqué si un groupe a préséance sur l'autre (White, 2014), sans compter que ce couplage peut tendre à hiérarchiser des groupes et à exacerber les frontières intergroupes (Magnan et Darchinian, 2014).

L'idéologie linguistique une langue/une nation est aussi mise en lumière par le fait que le plurilinguisme et le recours aux langues parlées par les élèves sont de grands absents du programme. En fait, lorsqu'on évoque le plurilinguisme, seule une fonction utilitaire lui est adjointe : « Il [l'enseignant] les amène également à réfléchir à l'atout que constitue la maîtrise de plus d'une langue » (MELS, 2009, p. 13). Cet « atout » n'est toutefois pas développé et c'est d'ailleurs l'un des seuls endroits du programme où l'on mentionne explicitement que l'élève peut être plurilingue. La seule autre section où l'on évoque la diversité des langues des élèves en est une où l'on offre des exemples quant aux façons, pour l'élève, « d'expérimenter le pouvoir d'action lié à la langue et à la culture » (MELS, 2009, p. 14). On suggère à l'élève de « se porter volontaire pour accompagner les nouveaux élèves de l'école [...] en multipliant les occasions d'échanges en français avec les élèves immigrants afin de faciliter leur intégration » (MELS, 2009, p. 14). De cet extrait se dégage une vision de l'intégration linguistique qui passe essentiellement par l'apprentissage de la langue de scolarisation et une certaine confusion entre immigration et allophonie. Cette intégration semble aussi sous-tendre une perspective unidirectionnelle où les élèves en apprentissage du français n'auraient rien à offrir aux élèves de la société d'accueil. L'impression donnée est que le PFEQ en FLEns ne s'adresse pas particulièrement à cet élève issu de l'immigration en apprentissage du français.

En somme, les objets d'enseignement et d'apprentissage dans le programme sont autant d'observables qui témoignent d'une idéologie du standard et d'une idéologie une langue/une nation, en ce qu'ils sont alignés avec une vision monolingue et mononormative du français.

Discussion et conclusion

À l'instar de Caron (2019), qui a procédé à l'examen critique du programme d'anglais, langue seconde du deuxième cycle du secondaire, on peut s'interroger sur l'incidence de la situation sociolinguistique québécoise sur les orientations curriculaires des disciplines linguistiques. Étant donné la complexité de cette situation sociolinguistique, liée à son histoire relative à la protection du français vis-à-vis les autres langues en présence, il n'est pas étonnant de constater que les variations intralangues sont timidement valorisées dans le programme et, surtout, que l'on n'y promeuve peu ou prou le recours aux autres langues parlées par les élèves.

Ce qui peut sortir du commun, cela dit, est le fait que l'on passe sous silence l'idée que les élèves peuvent être bilingues ou plurilingues. Nier leurs répertoires linguistiques et leurs possibles identités plurielles dénote pour nous l'idée que ces élèves sont perçus, à travers le programme, comme formant un groupe homogène : des élèves monolingues, dont la langue-culture se réduit à la « culture québécoise francophone ». Considérer ainsi les élèves ne peut favoriser la prise en compte d'une diversité de besoins et d'expériences, et, conséquemment, la mise en œuvre du paradigme inclusif.

La réponse à la mise en œuvre de ce paradigme dans la discipline FLEns a peut-être trait, somme toute, aux approches didactiques et pédagogiques à déployer. Puisqu'aucune approche n'est prescrite dans le programme, on peut voir là une certaine marge de manœuvre qui s'ouvre aux enseignants désireux de prendre en compte la diversité linguistique. Une solution à ce problème, et qui s'ancre dans une perspective inclusive et dans une idéologie pluraliste, serait d'adopter des approches didactiques ou pédagogiques telles les approches plurielles des langues et des cultures ou les pédagogies critiques. Ces approches contribuent à valoriser et à mettre à profit les répertoires linguistiques des élèves et à développer leur esprit critique relativement aux questions linguistiques. Par exemple, face à l'idéologie du standard présente dans le PFEQ en FLEns, de telles approches concourraient à présenter la forme standard du français comme une forme socialement valorisée, et donc importante à maîtriser, tout en la remettant en question de manière critique, de sorte que l'on puisse saisir les enjeux de pouvoir qui la sous-tendent.

En conclusion, force est d'admettre que l'analyse réalisée ne peut nous en dire sur les pratiques des enseignants et des enseignantes, alors que l'on sait que ces derniers et dernières sont susceptibles de résister aux idéologies dominantes ou de les naturaliser à travers leurs discours et leurs pratiques (Henderson, 2017). En conséquence, il serait peut-être temps d'investiguer un peu plus les idéologies linguistiques des enseignants et enseignantes de FLEns, ou de toute autre discipline linguistique, sur le terrain, de manière à en tirer des leçons pour réfléchir à la mise en œuvre d'une école réellement inclusive.

Références bibliographiques

Armand, F. (2016). L'enseignement du français en contexte de diversité linguistique au Québec : idéologies linguistiques et exemples de pratique en salle de classe. *In* M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation* (p. 172-182). Québec : Fides Éducation.

Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F. et Panthier, J. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle.* Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Blanchet, P. (2017). *Discriminations : combattre la glottophobie.* Paris : Éditions Textuel.

Blommaert, J. (2006). Language ideology. *In* K. Brown (dir.), *Encyclopedia of language & linguistics* (2e éd., p. 510-522). Oxford : Elsevier.

Caron, J. (2019). *Idéologies linguistiques et stratégies de résistance véhiculées par le programme de formation de l'école québécoise en enseignement de la langue anglaise : une analyse critique du discours.* Mémoire de maitrise, Université du Québec à Montréal.

Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2013). L'enseignement de la grammaire et de l'écriture au secondaire québécois : principaux résultats d'une recherche descriptive. *Revue suisse des sciences de l'éducation, 35*(3), 515-539.

Gadet, F. (2007). *La variation sociale en français.* Paris : Éditions Ophrys.

Garrett, P. B. (2007). Language socialization and the (re)production of bilingual subjectivities. *In* M. Heller (dir.), *Bilingualism: A social approach* (p. 233-256). New-York : Palgrave MacMillan.

Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école.* France : L'Harmattan.

Henderson, K. I. (2017). Teacher language ideologies mediating classroom-level language policy in the implementation of dual language bilingual education. *Linguistics and Education, 42*, 21-33.

Kroskrity, P. V. (2010). Language ideologies – Evolving perspectives. *In* J. Jaspers, J.-O. Östman et J. Verschueren (dir.), *Society and language use* (p. 192-205). Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.

Lippi-Green, R. (1997). *English with an accent: Language, ideology and discrimination in the United States.* Londres et New-York : Routledge.

Magnan, M.-O. et Darchinian, F. (2014). Enfants de la loi 101 et parcours scolaires linguistiques : le récit des jeunes issus de l'immigration à Montréal. *McGill Journal of Education, 49*(2), 373-398.

Mc Andrew, M., Balde, A., Bakhshaei, M., Tardif-Grenier, K., Armand, F., Guyon, S., Ledent, J., Lemieux, G., Potvin, M., Rahm, J., Vatz Laaroussi, M., Audet, G., Carpentier, A. et Rousseau, C. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : bilan d'une décennie de recherches et d'interventions au Québec.* Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

McGroarty, M. E. (2010). Language and ideologies. *In* N. H. Hornberg et S. L. McKay (dir.), *Sociolinguistics and language education* (p. 3-39). Salisbury, UK : Multilingual Matters.

Milroy, J. (2001). Language ideology and consequences of standardization. *Journal of Sociolinguistics, 5*(4), 530-555.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS] (2009). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, discipline français, langue d'enseignement, deuxième cycle.* Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS] (2014). *Portrait statistique 2011-2012 des élèves issus de l'immigration. Formation générale des jeunes – Édition 2013.* Québec : Gouvernement du Québec.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales.* Paris : Armand Collin.

Ramel, S. et Vienneau, R. (2016). Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales. *In* L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 25-38). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

White, B. (2014). Quel métier pour l'interculturalisme au Québec? *In* L. Emongo et B. White (dir.), *L'interculturel au Québec. Rencontres historiques et enjeux politiques* (p. 21-44). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Woolard, K. A. et Schieffelin, B. B. (1994). Language ideology. *Annual Review of Anthropology, 23*, 55-82.

Commenter l'article

Éducation inclusive et logiques disciplinaires. Cas de l'EPS en France.

Antoine Thépaut
Théodile CIREL (EA 4354)
INSPE Lille Nord de France

Introduction

L'éducation inclusive est devenue une préoccupation majeure des systèmes éducatifs dans les sociétés contemporaines. Toutefois, face aux enjeux actuels soulevés par le pluralisme social, ethnoculturel, linguistique et religieux dans les écoles, l'éducation inclusive dépasse de nos jours l'intégration des élèves en situation de handicap ou en grande difficulté, pour ouvrir à une prise en charge plus juste de tous les élèves. Cette nouvelle approche suscite des questions éminemment complexes. En effet, l'éducation inclusive ne renvoie pas uniquement à la gestion de classe, mais également aux savoirs transmis dans l'institution scolaire. Les disciplines scolaires en seraient interpellées dans leurs structures, leurs contenus et leurs approches pédagogiques et didactiques.

Nous exemplifions cette réflexion en prenant appui sur la discipline éducation physique et sportive (EPS) en France. En revenant sur l'histoire récente de cette discipline, nous montrons comment, confrontée à la nécessité de réfléchir à la réduction des inégalités entre filles et garçons dans un souci de justice et d'équité sociale et scolaire, elle a déjà fait preuve de capacité inclusive. Ce rapide retour permet de saisir comment cette évolution a eu des impacts sur la structure de la discipline, sur ses contenus et ses approches pédagogiques et permet de dégager dans quelle mesure les nouvelles façons de penser l'éducation inclusive interpellent la discipline. Nous nous appuyons pour cela sur les premiers résultats d'une phase exploratoire de la recherche « Diversité et vivre ensemble : Former les personnels scolaires contre les discriminations » qui a été engagée par l'ESPE Lille Nord de France en relation avec le développement du Réseau international éducation et diversité (RIED). Nous situant dans une approche didactique, nous l'envisageons sous

[1] Cette expression est utilisée par la Cour suprême du Canada dans la cause Ross (1996) pour défendre les valeurs universelles de la société canadienne contre les propos antisémites tenus par l'enseignant Ross.

l'angle des contenus disciplinaires tels qu'ils ont été explorés au sein de l'équipe Théodile-CIREL, définis comme « [...] contenu est ce dont un système didactique peut susciter l'apprentissage par les apprenants du fait d'un enseignement » (Daunay, 2015, p. 23). Nous les investiguons alors à plusieurs niveaux emboîtés, celui du curriculum formel à travers l'étude des textes et programmes, celui des modalités d'évaluation à travers l'analyse des épreuves du baccalauréat, et celui des pratiques déclarées telles qu'elles émergent dans les revues professionnelles, avant de conclure sur les perspectives que les recherches pourraient nourrir, les questions et champs de recherche pour une étude des pratiques réelles.

1. La révolution curriculaire de la discipline (1980-2002)

Dans toute discipline scolaire, la définition des textes officiels et programmes évolue selon les époques. L'EPS en France n'y échappe pas. Une étape importante pour la discipline est marquée par son intégration au sein de l'Éducation nationale en 1981. Auparavant placée sous l'égide du ministère de la Jeunesse et des Sports, elle était de fait située à la marge de l'univers scolaire, dans un « entre deux » qui caractérisait son statut de discipline « à part entière mais entièrement à part » (Hébrard, 1986). Le changement statutaire s'accompagne de pressions institutionnelles fortes pour concevoir des programmes. En effet, cette discipline reposait sur un ensemble d'enseignements peu stabilisés répartis en une myriade d'activités physiques sportives artistiques (APSA) laissées au libre choix des enseignants. Afin de devenir une discipline scolaire à l'égal des autres, il était nécessaire de se doter de programmes se conformant aux exigences et contraintes du système scolaire, répondant aussi à la nécessité de concevoir des épreuves obligatoires pour les épreuves du baccalauréat[1]. Cette période 1981-2002 est celle d'un long processus de reconfiguration curriculaire. Un trait saillant de cette longue et profonde mutation caractérise ce que nous appelons une « révolution inclusive féminine ».

Avant les années 1980, l'EPS était marquée en fin de scolarité par une épreuve facultative au baccalauréat : seuls les points supérieurs à la moyenne entraient dans le décompte final pour l'obtention du diplôme. L'épreuve reposait sur la mesure de performances réalisées en athlétisme (course, saut, lancer), natation (50 mètres) et gymnastique au sol (évaluation d'un enchaînement et grimper à la corde). Elle valorisait les garçons, les sportifs (Combaz, 1992; David, 2000). Les épreuves de 1984 marquent une ouverture à un choix plus large d'APSA (trois activités à choisir dans un regroupement de cinq familles d'APSA) et consacrent une évolution en profondeur. La nouvelle évaluation vise à attribuer une note finale en fonction de la performance et des modalités de préparation et d'entraînement mises en œuvre pour y parvenir. Cette nouvelle approche a donné lieu à des évolutions empreintes de nombreuses contradictions (Combaz, 1992; David, 2000, 2003). D'une part, elle atténue le caractère brutal de la seule prise en compte de la performance, d'autre part, elle introduit une attitude réflexive sur l'acquisition de connaissances réglementaires, des conditions et effets de la performance et sur le savoir s'entraîner, maîtriser,

[1] Le baccalauréat qui au Québec parachève le premier cycle universitaire au niveau de la Licence, en France, il valide après les trois années du Lycée, la fin des études secondaires.

stabiliser ses performances. C'est un changement de sens des savoirs en jeu. Cette nouvelle façon de penser l'évaluation traduit une volonté de n'évaluer que ce qui est enseigné à l'école et d'être ainsi plus juste et plus équitable en luttant contre les inégalités scolaires (Combaz, 1992), en particulier celles liées à la différence entre filles et garçons.

En effet, durant cette même période, la conformation de la discipline à la forme scolaire s'accompagne de la mise en place de la mixité durant les cours. Si, depuis les années 1960, la mixité s'est progressivement installée dans l'ensemble des disciplines aux différentes étapes du parcours scolaire, dans les années 1980, l'EPS est encore un enseignement séparé. À partir de 1981, sous l'effet des injonctions ministérielles et d'une volonté manifeste d'une partie de la corporation, les enseignements deviennent mixtes. Ceci requiert de penser des activités et situations d'apprentissage permettant aux filles et aux garçons de pratiquer ensemble. Si pour un ensemble d'activités physiques les séances ont pu se dérouler sans grande modification, par une simple adaptation des installations matérielles (athlétisme, gymnastique, natation, etc.), toutes les activités impliquant une interaction physique entre garçons et filles (sports collectifs, sports de combat, sports de raquettes, etc.) ont nécessité un aménagement des modalités et des règlements rendant possible une pratique simultanée[2]. Certains enseignants d'EPS ont tenté de résoudre la difficulté en proposant autant d'activités à connotation féminine que masculine (gymnastique rythmique, natation synchronisée, etc.), mais ce choix est resté marginal. Ce sont plus les filles qui ont dû se conformer, plus ou moins volontairement, aux sports masculins que les garçons s'initier aux activités à résonance féminine, suivant en cela un mouvement général observable dans le monde sportif fédéral[3]. D'autres enseignants ont cherché à modifier en profondeur les modalités de pratique et les règlements afin de permettre une réelle mixité (acrosport, badminton, volley-ball, etc.).

Cette longue évolution a suivi une dynamique complexe, parfois contradictoire, à l'insu des enseignants eux-mêmes (Vigneron, 2017). La transformation curriculaire, inclusive et visant une plus grande équité filles/garçons dans un premier temps, a progressivement pris en compte aussi la diversité valide/élève en situation de handicap, à la suite des obligations instaurées par la loi handicap (2005). Cette évolution se caractérise à la fois dans les APSA enseignées, dans leurs modalités de pratique (compétitive, esthétique, d'entretien…) et dans les décisions d'ordre didactique et pédagogique.

Nous pouvons ainsi formuler la proposition suivante : dès lors que la discipline a déjà su faire preuve de capacité inclusive en évoluant dans ses contenus et ses pratiques afin de prendre en compte la diversité du public scolaire dans sa dimension sexuée, puis dans sa dimension élèves valides/en situation de handicap, elle devrait être en mesure d'évoluer afin de s'adapter à d'autres dimensions du public scolaire, et en particulier leur appartenance à des contextes linguistiques, ethnoculturels et religieux variés. Nous avançons l'hypothèse que la perspective inclusive a d'abord fait émerger les inégalités filles/garçons puis valide/non-valide comme éléments moteurs d'adaptations indispensables

[2] Dans le même temps, alors que les activités sportives au sein des fédérations s'ouvrent de plus en plus à une pratique masculine et féminine, seules quelques activités se pratiquent selon une modalité mixte : tennis en double mixte, beach volley, athlétisme course de relais. Elles restent largement minoritaires et ont conduit à imaginer dans le cadre scolaire des formes de pratiques simultanées originales et singulières.

[3] Si le sport est loué pour sa fonction émancipatrice, la réalité de la création et l'émergence de nouveaux sports montre qu'il est peu émancipateur de pratiquer les activités culturelles des dominés.

parce que le cœur de la discipline s'appuie sur un engagement corporel des élèves dans l'apprentissage de pratiques physiques sportives artistiques. Cette hypothèse permet de percevoir à quelles difficultés dans le rapport aux pratiques corporelles confronte la nouvelle approche de l'inclusion. En engageant des rapports au corps, personnels et sociaux, touchant à l'intimité des sujets et révélateurs d'usages sociaux fortement différenciateurs, les apprentissages disciplinaires ont des résonances fortes sur la construction sociale et identitaire des élèves. Nous envisageons d'abord cette problématique à travers l'étude des textes officiels et des programmes.

2. L'analyse des contenus visés dans les textes et programmes ministériels

Différentes disciplines de recherche soulignent que la légitimité de la culture scolaire est le résultat d'un processus complexe de sélection, hiérarchisation, justification et transformation des savoirs et références culturelles choisis pour faire l'objet de transmission à l'École, processus connu comme « transposition didactique » (Chevallard, 1983; Verret, 1975). La finalité actuelle d'une éducation inclusive, condition même d'une existence de l'École, interroge avec une acuité accrue la sélection et de légitimation des référents culturels. Le contexte d'émergence d'une éducation inclusive ouverte à la pluralité sociale interroge sur la nature des contenus favorisant une éducation des élèves à la diversité culturelle de la société, en même temps qu'un rejet de toute forme d'exclusion et de discrimination. La recherche en didactique, fondée sur l'étude des processus de transmission des savoirs au sein des sociétés, interroge et relit ainsi le sens des contenus et démarches disciplinaires prescrits à la lumière de cette visée inclusive, donc les choix des décideurs et concepteurs des programmes.

Depuis 1981, l'EPS a été mise en conformité avec les logiques scolaires de l'ensemble des disciplines. Intégrée à la finalité générale de l'École de former le citoyen de demain, la finalité principale de l'EPS est de former un « citoyen lucide, autonome physiquement et socialement éduqué dans le souci du vivre ensemble » (MEN, 2010, p. 2). L'organisation curriculaire est structurée autour de deux axes, la définition des contenus spécifiques de la discipline (compétences spécifiques) et, depuis 2006, sa contribution à l'éducation scolaire dans son ensemble à travers les visées et enjeux de formation du socle commun de connaissances, de compétences et de culture (compétences générales). La définition des contenus souligne l'apport culturel de la discipline : « l'EPS développe l'accès à un riche champ de pratiques à forte implication culturelle et sociale, importante dans le développement de la vie personnelle et collective de l'individu » (MEN, 2010). Le choix des programmes, supports d'enseignement regroupés en classes de problèmes ou en thèmes, s'appuie sur des activités sportives suscitant un large consensus (athlétisme, natation, course d'orientation, escalade, gymnastique, etc.) à visée universaliste. Mais dans la mesure où l'EPS se fonde sur un engagement corporel des élèves, c'est principalement sur la possibilité d'une pratique effective que les concepteurs des programmes attirent l'attention des enseignants. Ces derniers sont incités dans un souci

de justice sociale à adapter les pratiques sportives et installer des conditions d'exercice pour tous les élèves, dont ceux atteints d'incapacité partielle ou totale (MEN, 2010). Ainsi apparaît explicitement une référence à l'éducation inclusive dans la définition des finalités et visées éducatives générales de la discipline, mais limitée à l'intégration des élèves en situation de handicap ou des élèves à besoins éducatifs particuliers et basés sur une référence médicale.

La prise en compte de la diversité culturelle des élèves n'apparaît donc pas explicitement dans la définition de la discipline. Elle n'existe qu'à titre potentiel, à travers des possibilités offertes par des formulations sibyllines : « L'EPS est un enseignement qui se prête particulièrement bien à la pratique d'une langue vivante étrangère ou régionale [...] ouvrant aux enseignants une ouverture culturelle dans la transmission des consignes de jeu pour commenter une rencontre, vers la pratique [...] » (MEN, 2010). La référence culturelle des APSA véhiculée par les textes et programmes repose en effet sur une vision universaliste, de sens commun, traçant les liens légitimés : le sport est apparu dans l'Antiquité, les Jeux olympiques sont le lien avec le passé et les pratiques d'aujourd'hui, ou encore le sport moderne est associé aux sports anglo-saxons et leur origine. L'universel se confond ici avec les cultures occidentales.

Au final, les textes officiels ne préconisent rien en matière de diversité culturelle. Tout au plus, ils autorisent tacitement tels ou tels contenus ou pratiques. Il s'agit d'une potentialité et non d'une prescription qui relève de ce que nous définissons comme des « contenus potentiels ». C'est aux enseignants de faire ces choix. Ceci ouvre la voie à une étude plus approfondie, orientée vers l'identification des pratiques d'enseignement effectives. Si de telles initiatives apparaissent sur les sites académiques[4] cela signifie que des enseignants s'en emparent et que les Inspections Pédagogiques Régionales[5] les valorisent, à l'instar de l'égalité garçons filles.

[4] Chaque académie possède son propre site internet. Pour chacun d'entre eux, en plus des informations générales diffusées par les services rectoraux, figure un onglet par discipline. L'Inspection Pédagogique Régionale, une par discipline, précise les orientations principales pour la mise en œuvre de la politique ministérielle et textes de cadrage des enseignements dans les établissements. Ces sites relaient un discours officiel, mais présentent aussi des exemples de pratiques validées par l'inspection.

[5] L'Inspection Pédagogique Régionale, une par discipline, précise les orientations principales pour la mise en œuvre de la politique ministérielle et le cadrage des enseignements dans les établissements et veille à leur mise en application par les enseignants.

3. Une étude des APSA programmées à l'épreuve du baccalauréat

Les APSA, constitutives de la discipline EPS, appartiennent au patrimoine culturel accumulé par les humains. Elles sont des pratiques sociales porteuses « d'une épaisseur culturelle et recouvrant des valeurs, des émotions, des attitudes, des savoirs, des croyances, des procédures ou techniques d'action sur l'environnement humain » (Bouthier, 2019, p. 24). Une première façon d'approcher la prise en compte de la diversité des élèves revient à déterminer si les APSA inscrites au programme permettent une ouverture à d'autres cultures.

Pour identifier les APSA mises à l'étude en EPS, nous nous sommes penchés sur les choix d'épreuves au baccalauréat dont les effets se font sentir aussi dans le curriculum des classes antérieures. Cette prospection a déjà fait l'objet d'études et de travaux de recherche, particulièrement par Combaz et Hoibian (2009). En s'interrogeant sur la culture corporelle transmise en EPS, les auteurs s'appuient sur un relevé des APSA établi au cours d'une enquête dans les établissements scolaires initiée par le ministère. Ils relèvent la prédominance des

activités de natation, d'athlétisme, des sports collectifs et sports de raquette, choix restreint qui valorise l'affrontement compétitif, à rebours des recommandations ministérielles insistant sur la nécessité de confronter les élèves à la diversité des expériences corporelles. Nous avons prolongé cette investigation en recherchant dans quelle mesure les APSA proposées dans les listes pour le baccalauréat peuvent être source de difficultés d'apprentissage susceptibles d'être liées à l'origine linguistique, culturelle et religieuse des élèves, mais aussi ouvrir positivement à la diversité. Nous avons pour cela réalisé un relevé exhaustif des APSA figurant dans ces listes sur les sites académiques. Au baccalauréat, les lycéens choisissent d'être évalués dans trois APSA, deux issues de la liste nationale (pour assurer une cohérence nationale à l'épreuve) et la troisième est choisie dans une liste proposée à l'échelon académique (pour répondre aux spécificités locales). Les responsables académiques s'emparent-ils de cette marge de manœuvre pour s'adapter aux contextes locaux? Si oui, quel est le sens des choix opérés? Peuvent-ils avoir, même de façon non délibérée, un effet inclusif? Le relevé réalisé fait apparaître un appui sur des activités communes largement répandues, dont les choix académiques s'écartent peu. Les adaptations locales semblent relever parfois de considérations géographiques, surf dans l'académie de Bordeaux et voile dans celle de Caen, et de considérations matérielles : les sports de boules dans l'académie de Grenoble permettent de désengorger les installations sportives saturées. Lorsque des activités au caractère culturel régional sont proposées (Kalenda Bélé en Antilles Guyane ou gouren dans l'académie de Rennes) c'est dans une perspective de dépassement de la tradition et d'intégration dans une culture commune. Les savoirs recherchés répondent à des principes d'universalité : les logiques de performance des habiletés motrices et techniques corporelles. Cette préoccupation transparaît clairement dans les recommandations formulées aux candidats sur le site de la Réunion : « Les danses de couple, de salon, folkloriques, traditionnelles, les pratiques stéréotypées de club ou d'association, etc. sont à proscrire en tant que telles, vous devez les modifier et les passer au filtre de la grille d'évaluation [...] L'enjeu est de proposer une chorégraphie basée sur des transformations gestuelles qui peuvent s'inspirer de tous les styles de danse » (IPR EPS La Réunion 2018). Cette recommandation définit ce que nous désignons, à la suite des travaux d'A. Destailleur sous le terme de « contenu empêché », (Destailleur, 2013, p. 71) permettant de situer les contenus enseignés dans une tension entre des contenus potentiels et d'autres refusés explicitement ou écartés intuitivement.

Il émerge donc peu de variations permettant une prise en compte de la diversité des élèves et même une adaptation aux contextes culturels et sociaux, en particulier aux contextes migratoires qui présentent de fortes disparités territoriales, y compris dans une même académie. S'il pèse dans les choix d'APSA une forte charge contextuelle liée à des considérations spatiales et matérielles, des marges de manœuvre existent cependant nous conduisant à observer si celles-ci sont exploitées ou non par les responsables académiques et les enseignants.

Des points plus éclairants apparaissent ici de façon incidente dans les rapports de jury. Ces rapports nous renseignent sur les choix d'APSA effectués par les lycéens, les notes attribuées, et les moyennes des notes tenant compte de deux variables : le sexe, la catégorie d'APSA. Ces résultats permettent de saisir les APSA où les lycéens sont en réussite, dans lesquelles ils obtiennent les meilleures notes, et inversement celles où ils sont en difficulté ou celles qu'ils excluent parce qu'ils se sentent le moins à l'aise. La préoccupation de l'équité entre garçons et filles attire majoritairement l'attention des jurys. Les APSA les plus pratiquées par les garçons sont l'acrosport, 1/2 fond, la musculation. Par les filles, ce sont la musculation, l'acrosport et le badminton en simple. Elles obtiennent leurs meilleures notes en danse, aérobic, step et acrosport. Il est possible d'extraire quelques résultats significatifs éclairant la réflexion sur l'inclusion dans sa dimension ethnoculturelle. Ainsi, dans l'académie de Créteil (2019), si les APSA de jeux sportifs collectifs et les activités d'opposition duelle valorisent les garçons et sont majoritairement défavorables aux filles qui obtiennent les moins bonnes notes, une activité se démarque. La savate boxe française (SBF), est davantage investie par les filles (3,04 % contre 2,66 % pour les garçons) et elles y obtiennent de meilleures notes. Nous avançons ici l'hypothèse que dans l'académie de Créteil, académie fortement marquée par le contexte migratoire, les filles, en particulier celles de culture arabo-musulmane, trouvent en EPS la possibilité de pratiquer la SBF quand la socialisation familiale la déconseille voire l'interdit. La recherche conduite par A. Tatu Colasseau (2013), au cours de laquelle elle rapporte des propos recueillis au cours d'entretiens : « Pour les femmes maghrébines, le fait de faire du sport, c'est pas dans toutes les familles que c'est permis qu'il y a les moyens, cette culture du sport associée à l'idée d'accéder à autre chose, à un nouvel espace, à de nouvelles valeurs, à de nouvelles façons de penser » (p. 230). L'auteure poursuit : « Les freins peuvent être culturels, voire religieux » (p. 231). Il s'agit bien ici d'un contenu potentiel qui reçoit un accueil préférentiel sur la base d'engagements émotionnels, affectifs et au final culturels. Cette logique de choix se répercute ensuite sur les notes obtenues[6]. Il est toutefois impossible de tirer des conclusions générales de ce seul exemple.

[6] L'étude de G. Combaz (1992) a mis en évidence une logique élective dans les choix de menus d'APSA proposés par chaque établissement support de l'évaluation au baccalauréat. Les lycéens qui pratiquent une activité sportive en dehors du temps scolaire optent prioritairement pour cette APSA ou une activité proche. À l'inverse, les lycéens qui ne pratiquent pas en dehors de l'école effectuent des « choix par défaut ». Ils choisissent prioritairement les APSA où ils pensent perdre le minimum de points, avant de choisir celles qu'ils préfèrent où celles pour lesquelles ils excellent le plus.

4. Une étude des revues professionnelles

Les limites des investigations précédentes soulignent la nécessité d'aller plus loin, de comprendre les choix opérés par les enseignants. Étendre l'éducation inclusive aux dimensions de la diversité culturelle linguistique et religieuse, ne figure pas dans les recommandations des programmes de l'EPS. Cela ne signifie pas que les enseignants ne soient pas confrontés à des questions relevant de cette problématique. Rechercher dans quelle mesure l'enseignement effectif est interpellé dans ses caractéristiques disciplinaires par cette nouvelle conception de l'éducation inclusive passe par une étude au plus près des pratiques. Dans un premier temps, nous avons prolongé notre recherche par une étude des revues professionnelles, nous réservant ultérieurement d'autres enquêtes. Le corpus est composé de trois revues professionnelles. La revue *Éducation Physique et Sport* (385 numéros depuis 1950, date de sa création), à la plus large

audience, la revue *Enseigner l'Éducation Physique* (40 numéros depuis 2009[7]) éditée par un collectif d'enseignants d'EPS, et enfin la revue Contrepied (28 numéros et 24 hors-séries depuis 1997), éditée par « le Centre EPS et société » émanation du principal syndicat des enseignants d'EPS, le SNEP FSU, à forte valence militante. Nous avons procédé à l'analyse par recherche de mots clés : laïcité, citoyenneté, diversité culturelle, discrimination, racisme.

Dans le cadre de cet article, nous soulignons uniquement les points saillants en regard de la réflexion engagée. Le premier résultat est celui d'une absence d'article sur la prise en compte de la diversité culturelle. Le sujet n'est pas abordé frontalement[8]. Le second résultat montre que le sujet émerge en filigrane dans des thématiques véhiculées dans l'univers sportif et relayées dans l'univers scolaire, via le sport scolaire. Ainsi les réflexions sur le rejet de toute forme d'exclusion ou de discrimination (homophobie, lutte contre toute forme de racisme, propos sexistes, etc.), les valeurs référées à l'idéal olympique sont rappelées à l'occasion d'évènements marquants : l'intégration par le sport à travers la victoire de l'équipe de France de football, « black, blanc, beur » aux championnats du monde en 1998, ou la laïcité à l'occasion des attentats de Paris en 2015 (*Revue EP.S* n°264, 2015). Il s'agit le plus souvent de réflexions éthiques sur le sens des valeurs et des orientations éducatives à promouvoir en EPS. Le sport y apparaît comme un espace-temps éducatif privilégié pour la construction des valeurs, l'EPS comme un apprentissage d'une citoyenneté en acte. Toutefois, sans même évoquer les dérives du modèle sportif, l'affaire n'est pas si claire. Déjà la recherche de la victoire, inhérente à toute situation ludique, peut porter le meilleur comme le pire : « Ce questionnement souligne que la "gagne" si présente dans nos pratiques sportives et scolaires porte en elle des variables contradictoires, y compris avec les valeurs qui fondent notre école » (Gellens, 2015, p. 44). Les articles tournent alors le plus souvent à des recommandations et préconisations. D'un côté, le dépassement des contradictions résidera essentiellement dans la posture de l'enseignant, qui par son exemplarité doit servir de modèle identificatoire pour les élèves. De l'autre, les valeurs se construiront dans les modes de travail pédagogiques et les formes de groupement où se déploient les potentialités expérientielles du vivre ensemble. On peut ici percevoir des traces d'éducation inclusive. Elle est à rechercher dans les articles qui se présentent sous forme de « récit de pratique ».

Pour exemplifier notre propos, nous prenons appui sur un article paru dans la revue *Contrepied* (Fignani, 2015) relatant l'expérience d'un enseignement de la savate boxe française (SBF) dans un lycée professionnel des quartiers populaires de Marseille. Fignani, enseignante d'EPS au lycée des Métiers, rend compte de sa démarche avec une classe de seconde composée de trente filles. La SBF est une pratique sportive socialement très marquée. Elle est traditionnellement perçue comme un sport de garçons, elle est également considérée comme une activité violente : « La boxe c'est l'occasion de s'en mettre plein la tête »; bref c'est une APSA qui a de quoi a priori rebuter ces élèves. Cette « Savate Boxe Française » est une pratique culturelle qui, comme son nom l'indique, tient son origine en France. Mais elle met en jeu des ressorts émotionnels susceptibles de permettre aux élèves de s'y engager parce qu'elle peut être investie de multiples sens. Cette pratique est assurée ici en milieu sécurisant – uniquement des

[7] Pour la revue Enseigner l'EPS, nous n'avons retenu que la date de transformation de la revue en 2009, émanation de la Revue Hyper (278 numéros), créée elle en 1985.

[8] La revue EP.S. dans son numéro 384 avril mai 2019, vient, à l'occasion de la coupe du monde de football féminine, d'aborder le sujet : Eluère M. et Heuzé J. P. « La diversité culturelle, nouveau challenge pour les équipes sportives féminines » p. 38-40.

filles – et dans un climat de classe mis en place par une enseignante charismatique et exigeante. Cette exigence apparaît dans l'imposition, parfois difficile, du salut : « Le salut, ce rituel me permet de mettre en place dès le départ la notion de respect. En saluant, les jeunes filles s'engagent à respecter le règlement de la SBF, leurs camarades et leur enseignante » (Fignani, 2015, p. 11). Les modalités de pratique mises en œuvre par l'enseignante permettent aux lycéennes de dépasser leurs premières représentations et appréhensions pour trouver du sens dans la pratique, s'y engager et y investir bon nombre d'aspirations, non nécessairement formulées au départ, mais qui émergent dans l'apprentissage et dans l'effort : « La SBF déclenche une vraie dynamique de groupe, les jeunes filles, très centrées sur leur apparence physique trouvent dans cette forme de pratique un moyen d'améliorer leur image corporelle » (Fignani, 2015, p. 11) et, probablement un moyen d'apprendre à se défendre par soi-même et par là, de se sentir plus en sécurité. La SBF, comme la boxe anglaise, suscite une forte adhésion en milieu populaire parce qu'elle est une forme de lutte avec les seuls poings pour celles et ceux qui n'ont que cette arme pour se défendre et résister face aux vicissitudes de la vie quotidienne. Elle permet de dépasser et transcender les stigmates de la relégation et porte les marques de l'apprentissage de la résistance. Comme le souligne très précisément J. Beauchez (2014) tout au long de son étude, « Dans les existences de ces hommes issus des quartiers populaires et de l'immigration [...] boxer équivaut à résister. C'est un geste dont la capacité des corps est d'encaisser les coups et d'en donner » (p. 321), métaphore du temps de l'entraînement au gymnase « de la quotidienneté des luttes contre le racisme ordinaire et la disqualification sociale » (p. 321). On voit par cet exemple emblématique qu'est la SBF, dans quelle mesure les choix des APSA et des contenus disciplinaires qui leur sont associés peuvent être source d'une inclusion culturelle non pas par leur origine, mais par la signification dont les investissent les élèves ou les enseignants.

Conclusion

L'éducation inclusive initialement perçue à travers le prisme de l'intégration des élèves en situation de handicap, ou à besoin éducatif particulier s'est élargie depuis plusieurs années, dans un contexte croissant d'inégalités sociales et migratoires, à la prise en compte de « tous les élèves ayant des difficultés scolaires et affectés dans des classes ou dans des filières ne leur permettant pas de partager l'enseignement pour tous » (Deppeler et Zay, 2015, p. 10). Cette conception de l'éducation inclusive prend en compte aujourd'hui « les enjeux soulevés par le pluralisme social, ethnoculturel, linguistique et religieux dans les écoles » (Moisan, Bousadra et Jerbi, 2020). Nous avons jeté quelques jalons sur l'étude de la façon dont cette nouvelle approche interpelle une discipline scolaire singulière, l'EPS en France. Parce que l'EPS s'appuie sur des APSA profondément ancrées dans un patrimoine culturel, elle ouvre la voie à un ensemble de réflexions et constats.

Il apparaît que les adaptations pertinentes pour une éducation culturellement inclusive ne peuvent se concevoir indépendamment de la poursuite des adaptations

nécessaires pour tendre vers l'égalité filles garçons tant cette problématique est toujours profondément présente à des degrés divers en France. La représentation biologisante des inégalités de performance motrice entre les garçons et les filles est encore majoritairement ancrée dans les usages et les modes de vie. Un second résultat s'est progressivement dessiné dans l'étude comparative entre les disciplines scolaires engagées dans cette recherche (EPS, histoire-géographie, enseignement moral et civique [Tutiaux Guillon, 2018*a*, 2018*b*]). Les analyses des configurations curriculaires qui dessinent un axe : contenus explicites, contenus potentiels et contenus empêchés, montre qu'en EPS les adaptations inclusives émergent dans l'ouverture des possibles – les contenus potentiels - en levant des interdits culturels qui pèsent sur l'accès aux pratiques sportives. À l'identique de la permission accordée aux filles de lancer, courir et sauter dans les séances d'EPS, quand le milieu familial traditionnel pose un frein. De nombreuses études sur la question des inégalités de sexe et inégalités de genre pointent combien par des gestes, des réprobations même ténues, des façons imposées de se vêtir, les filles sont bridées dans leurs jeux et activités corporelles. Longtemps le port de la jupe ou de la robe rendait pour les jeunes écolières le saut en athlétisme peu aisé et peu recommandé. On voit ici émerger l'épineuse question de la tenue vestimentaire pour la pratique des APSA. Ainsi, l'EPS peut être vecteur d'inclusion en autorisant à travers les APSA l'accès à des pratiques que la socialisation familiale déconseille, voire interdit. Même si les nombreux travaux relatifs à la question de l'intégration par le sport soulignent des résultats complexes et contradictoires (Falcoz et Koebel, 2005), on voit se dessiner le rôle émancipateur et intégrateur de l'accès aux pratiques sportives. Les contenus empêchés peuvent résulter d'une conception universaliste des missions de l'École. Mais les freins peuvent être aussi ceux que se donnent les enseignants, par souci d'éviter certains affrontements avec les familles, par indifférence volontaire aux différences au nom de l'universalisme, par conformité aux seules prescriptions institutionnelles, etc. C'est ainsi davantage en termes de freins à lever que réside l'ouverture inclusive. Dans cette perspective, notre étude montre la nécessité d'adapter les activités et règlements autorisant une pratique mixte sans trop s'éloigner des pratiques sociales de référence.

Ce que nous avons esquissé ici permet d'entrevoir des pistes de recherches didactiques, et en particulier de recherches sur les pratiques quotidiennes. Dans le prolongement des réflexions engagées sur l'axe allant des contenus potentiels aux contenus empêchés, l'étude par le concept « d'activité didactique empêchée » (Monnier et Amade-Escot, 2009) permettrait de saisir dans les microdécisions prises dans le cours des séances, celles qui sont susceptibles d'empêcher ou à l'inverse de favoriser l'inclusion des élèves. Dans un autre registre Montaud et Amans-Passaga (2018) ou Forest et Amade-Escot (2019) avancent l'idée d'une « inclusion épistémique » caractérisée par une logique d'accessibilité aux savoirs et le maintien d'objectifs disciplinaires exigeants. La transposition de leurs travaux à des élèves en contexte de diversité culturelle et migratoire pourrait éclairer les mécanismes producteurs d'exclusion ou à l'inverse d'inclusion. La recherche exploratoire exposée au cours de ce chapitre ouvre, on le voit, le champ à un large pan d'études encore inexplorées en didactique de l'EPS.

Références bibliographiques

Beauchez, J. (2014). *L'empreinte du poing. La boxe, le gymnase et leurs hommes.* Paris : Éditions EHESS.

Bouthier, D. (2019). L'EPS est l'étude des APSA/PPSA. *Contrepied Hors Série, 23*, 24-25.

Combaz, G. (1992). *Sociologie de l'éducation physique.* Paris : PUF.

Combaz, G. et Hoibian, O. (2009). La légitimité de la culture scolaire mise à l'épreuve. L'exemple de l'éducation physique et sportive dans le second degré en France. *Éducation et société, 23*, 189-206.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné.* Grenoble : La Pensée Sauvage.

Daunay, B. (2015). Contenus et disciplines : une problématique didactique. *In* B. Daunay, C. Fluckiger et R. Hassan (dir.), *Les contenus d'enseignement et d'apprentissage. Approches didactiques* (p. 19-41). Bordeaux : PUB.

David, B. (2000). *Éducation physique et sportive : la certification au baccalauréat.* Paris : INRP, Documents et travaux de recherche en éducation.

David, B. (2003). La certification en éducation physique et sportive : équité et arrangements évaluatifs. *In* C. Amade-Escot (dir.), *Didactique de l'éducation physique. État des recherches* (p. 279-306). Paris : EP.S/Staps.

Deppeler, J. et Zay, D. (2015). L'inclusion par l'éducation partagée. *Recherches & Éducations, 14*, 9-13.

Destailleur, A. (2013). Les contenus en débat(s). Les variations des contenus selon les débats au cycle 3. *In* B. Daunay, C. Fluckiger et R. Hassan (dir.), *Les contenus d'enseignement et d'apprentissage. Approches didactiques* (p. 59-80). Bordeaux : PUB.

Falcoz, M. et Koebel, M. (2005). *L'intégration par le sport : représentations et réalités.* Paris : L'Harmattan.

Gellens, C. (2015). Du sens des valeurs à la valeur du sens. *EP.S, 364*, 44-45.

Fignani, F. (2015). Les filles de section pro : des pro de la savatte! *Contrepied, Hors série, 13*, 11-13.

Forest, E. et Amade-Escot, C. (2019). Comparer les manières d'enseigner les activités de fitness dans une perspective d'inclusion. Études de cas en lycées professionnels en France et en Suède. *eJRIEPS, 44,* 75-108.

Hébrard, A. (1986). *L'éducation physique et sportive : Réflexions et perspectives.* Paris : EP.S/STAPS.

Inspection Pédagogique Régionale EPS (Créteil) (2019). *Rapport de la commission académique. Lycées. Session 2019.* Document accessible à l'adresse : <http://eps.ac-creteil.fr/IMG/pdf/2019_rapportsimplifiecommissionacademiquelycess.pdf>.

Inspection Pédagogique Régionale EPS (La Réunion) (2018). *Rapport de la commission académique. Lycées. Session 2018.* Document accessible à l'adresse : <https://pedagogie.ac-reunion.fr/fileadmin/ANNEXES-ACADEMIQUES/03-PEDAGOGIE/02-COLLEGE/eps/2018-2019/Examens/commissions_examens/LA_REUNION_RAPPORT_DE_LA_COMMISSION_ACADEMIQUE_2019_VF.pdf>.

MEN (2010). *Bulletin officiel spécial n°4 du 29 avril 2010.* Document accessible à l'adresse : <https://cache.media.education.gouv.fr/file/special_4/73/3/education_physique_sportive_143733.pdf>.

Moisan, S., Bousadra, F. et Jerbi, S. (2020). L'éducation inclusive et les disciplines scolaires. *Bulletin du CREAS, 7.*

Montaud, D. et Amans-Passaga, C. (2018). Inclusion épistémique des élèves en situation de surcharge pondérale en EPS. *La Nouvelle Revue Éducation et Société Inclusives, 81*, 99-122.

Revue EP.S. (2015). Dossier parcours citoyen. *Revue EP.S., 364*, 38-51.

Tatu-Colasseau, A. (2013). *Des transmissions à l'épreuve des situations migratoires : les conditions d'une émancipation individuelle par le loisir sportif des descendantes de migrants maghrebins en quartier populaire.* Thèse, Université de Franche-Comté. Document accessible à l'adresse : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01331813/document>.

Tutiaux Guillon, N. (2018*a*). Des contenus d'histoire scolaire pour penser la pluralité culturelle de la société française. Raisons, comparaison, éducation, *RFEC, 17,* 35-56.

Tutiaux Guillon, N. (2018*b*). Les programmes 2015 d'enseignement moral et civique : des références en tension. *International Journal for history and social sciences education / Revue international de didactique de l'histoire et des sciences sociales, 2-2017*, 5-26.

Vigneron, C. (2017). Musculation pour les filles : c'est pas gagné. *In* G. Cogérino (dir.), *Rapport au corps, genre et réussite en EPS – Préparation aux concours de recrutement des enseignant-e-s d'EPS. AFRAPS* (p. 209-224).

Verret, M. (1975). *Le temps des études.* Paris : Champion.

Commenter l'article

History education in Belgium/ Flanders since 1945 between a national and a global scope: whose past, what for, and for whom?

Karel Van Nieuwenhuyse
Faculty of Arts, University of Leuven, Belgique

Marjolein Wilke
Faculty of Arts, University of Leuven, Belgique

In Flanders, the northern, Dutch-speaking part of Belgium, secondary school education is currently being reformed. The previous standards were more than 20 years old, and needed to be adjusted to the evolved societal circumstances, requirements and challenges of the 21st century, among which ICT-skills, processing large amounts of information… and dealing with increased ethno-cultural and socio-economic diversity in a metropolitan context. The latter immediately raises the issue of inclusive education, and how it can be achieved through various school subjects. This contribution will focus on history education, and how this subject has aimed (or not) to be inclusive with regard to ethno-cultural diversity in particular. This issue is examined in a long-term perspective, since the end of the Second World War, when Belgium became a country of immigration rather than of emigration, leading to a significant increase of ethno-cultural diversity.

The main question is how history education in Belgium/Flanders has been dealing with ethno-cultural diversity since 1945. The expression Belgium/Flanders is used because from 1963 onwards, control over educational policy was gradually transferred to the three regional 'Communities', who started to make different choices concerning educational policy. This process was completed in 1989 with the formal and complete handover of all educational matters to the Dutch, the French and (the very small) German Communities (Lobbes & Wils, 2019). The way that ethno-cultural diversity has been dealt with in history education is examined from content-related and from student perspectives. On the level of the subject matter, the question raises to what extent history education (in particular curricula and history textbooks) has been inclusive, in terms of its spatial focus, and in

terms of the attribution of agency to various agents. On the level of the student population, it is examined whether the ethno-cultural diversity of the classroom has been taken into account and acknowledged when designing history education. Both issues relate to the main goal(s) of history education. For history education is not only about the past. It reveals a lot about (power relations and attempts to do social justice in) the present and contributes to shaping the future. As Orwell (1949) states: "He, who controls the present, controls the past. He who controls the past, controls the future". It is then worthwhile to examine to what extent the history curriculum provides inclusive education in this respect via thematizing the presence of various ethno-cultural groups in terms of, for example, setting specific identity markers, transmitting specific values or instigating intergroup and intercultural dialogue.

In the analysis, developments and debates in the broader political sphere and in society at large are taken into account. Besides, viewpoints and actions of the various educational networks are included as well, as these are also important agents in educational debates and reforms. Each network enjoyed a strong autonomy throughout the 19th and 20th century, up until today (Van Nieuwenhuyse, 2018*a*). This resulted from the very liberal Belgian constitution of 1830, establishing freedom of education. That freedom attributed the different ideological groups within society (Catholics as well as non-Catholics) the right to establish their own educational network. As a result, several private educational networks (of which the Catholic was and is the largest in terms of numbers) have been in existence beside the state network from the 19th century onwards.

The presented (mainly content) analysis leans on both primary and secondary sources. Primary sources consist of history curricula and standards, history textbooks, policy notes, parliamentary proceedings, decrees approved in the parliament, and testimonies of stakeholders involved in the reforms. The secondary sources are peer-reviewed published research studies addressing history education and its development, stemming from the history of (history) education and history education research.

This contribution examines how ethno-cultural diversity has been dealt with in history education in Belgium/Flanders since 1945, in terms of content (what content is addressed and what not? Who is attributed agency? Whose perspectives are in/excluded?) and of student perspectives (is the multicultural composition of classrooms thematized? What identity markers are set? Is intergroup dialogue fostered?). In what follows, four periods are distinguished which will be examined chronologically. Each period coincides with four major reforms within secondary (history) education, containing opportunities to discuss and adopt an inclusive education approach.

The national orientation of history education under pressure (1945-69)

After the end of the Second World War, the main aim of history initially remained, as it had been since the establishment of Belgium in 1830, to foster Belgian patriotism and support a Belgian identity construction process. Beside Eurocentrically oriented Western-European history, the content focus was mainly on Belgian history (that was taught apart from Western-European history) and the pantheon of alleged Belgian heroes passed in review, meant to enable young people to learn from those heroic *exempla* for present and future (Wils, 2009). By the end of the 1940s, however, the position of the national past in history education and the aim of fostering Belgian patriotism came under attack. On the one hand, proponents of regionalism on both sides of the linguistic border opposed what they considered to be an anachronistic re-projection of a Belgian nation's feeling in the past. These voices became louder as regional parties (e.g. the Flemish-nationalist *Volksunie* and the Walloon *Rassemblement Wallon*) gained political weight. On the other hand, international institutions such as the Council of Europe and Unesco criticized patriotism as a cause of war and an impediment for international reconciliation. Moreover, the problematic national memory of the Second World War II caused additional difficulties. Because of the widespread collaboration with the German occupier, particularly within Flemish-catholic circles, this memory became very ideologically-charged and communitarian, and further stirred debate on the position of the national past in history education. A consensus slowly grew in both educational networks and among politicians to no longer address Belgian history in a separate manner, yet to embed it in a larger international framework (Lobbes, 2017).

Two visions competed, however, on how precisely this international framework should look like. On the left side of the politico-societal spectrum, partly in line with Unesco's views and under the influence of the Peace Movement during the Cold War and decolonization movements worldwide, pleas were launched to orient history education towards a global and a contemporary perspective, aimed at peace education, at encouraging attachment to universal human rights and at stimulating pluralism, global citizenship and a global identity, instead of a national identity (see for instance Maurette, 1949). History education was supposed to contribute to students' understanding that all philosophies of life are equal, and should be able to coexist (Duedahl, 2011; Lobbes, 2017; Pingel, 2010). As they could not accept that their faith was put on par with other philosophies of life, many Catholics considered this a bridge too far, and rather adhered to the vision as developed by the Council of Europe. Along with the right side of the politico-societal spectrum, they aimed for the creation of a European identity through an emphasis on a (Western-)European approach to the past and on Christianity. In this approach, any interaction between Western people and people from other continents in the past remained largely absent (Lobbes, 2017).

Although the state educational network claimed to adhere more to the Unesco vision, while the Catholic educational network rather sympathized with the Council of Europe vision, in practice, the history curricula of both networks were oriented in a very Eurocentric way. They paid particular attention to the history of Western Europe and the West; Africa and Asia were only sporadically mentioned, mostly in the framework of colonialism and imperialism. The same finding applies to the history textbooks for secondary education. Not only did they mostly address Western history, they also attributed agency almost solely to European and Western people, presenting indigenous Africans and Asians as passive objects of Western agency (Van Nieuwenhuyse, 2018*b*, p. 162-163). De Baets (1994), who examined the historical representation of non-Western cultures in history textbooks between 1945 and 1985, concluded that these accounts were very Eurocentric, both in the attention they paid to Western history as well as in their use of the West as the standard to judge other societies upon. One textbook author wrote for instance: "In the 19th century, the European states managed to conquer and colonize most parts of Asia, Africa and Oceania, thanks to their surplus of population and their victorious technique. But the yellow, brown and black race successively come to self-awareness and independence, the way the white nations demonstrated in the 19th century" (Dierickx, 1956, p. 5-6). The West was clearly presented as the example to follow. Furthermore, history textbooks testified to social evolutionism, meaning they tended to see only Western peoples as pioneers of history and ignored the traditions and achievements of non-Western peoples.

In so doing, history education gradually ceased to support a national, Belgian identity and Belgian patriotism, yet started to foster a Western identity, centered around the values of Enlightenment (Lobbes, 2017). This evolution coincided with an increasing labor migration from North Africa (particularly Morocco) and Turkey, as a result of which, certainly in several big cities and coal-pit regions in Belgium, the classrooms' composition became more and more multicultural. This did, however, not influence the history curricula, nor the textbooks. Neither the history of the aforementioned regions nor the history of migration or intercultural contacts were included as new content. How to deal with the increased multicultural presence in the classroom was not addressed either, but rather ignored. The curricula, for instance, did not include pedagogical suggestions for the history teacher on how to deal with multiculturalism, nor did they acknowledge the changing composition of history classrooms.

Critical voices nevertheless started to raise their voice. A left-wing group of influential history educators and inspectors in public education hatched on an alternative during the 1960s. One of its leaders, Leopold Flam, state inspector for history education, stated for instance the following: "We wish to contribute with all our existence to the concrete, real emancipation of mankind. The best and only way to realize this is to foster the reflective atmosphere of a school in which our students, by means of, among other things, history lessons, learn intimate and sincere respect for others, whatever their color, faith or conviction may be" (see Lobbes, 2017, p. 163). This group aimed to raise students to

self-conscious, emancipated, democratic, critical and responsible citizens. In the same vein, they proposed a so-called "planetary" view on history, combined with a societally relevant and contemporary orientation for history education. The study of the past needed to be at the service of the present, by provoking reflection and societal engagement.

Flam and his group of like-minded thinkers, started experiments in state education, later on followed by certain educators within catholic education. From the idea that "the child's environment encompasses the whole world and all times" (Lobbes, 2017, p. 175), the group stated that history teachers, rather than thinking Eurocentrically, had to think globally. In this respect, they defined four spatial spheres: the Atlantic, the communist, the former colonies, and developmental countries, and developed accompanying lesson series. In other words, on a content level, experiments started to include some historical ethno-cultural diversity in history lessons, even tough this should not be exaggerated: the content focus was still on the Western (Atlantic) sphere. However, these continued to be designed with a homogeneous western classroom group in mind. Identity construction support remained Western focused; non-Western presence in the classroom was not thematized and ethno-cultural intergroup dialogue was not fostered.

A reformed secondary (history) education with global ambitions (1970-89)

The experiments of the 1960s were the predecessor of a big reform of secondary education. In 1970, the so-called "Reformed Secondary Education" introduced a series of structural and pedagogical innovations. It was inspired by a democratization paradigm: more young people had to be enabled to attend secondary education for a longer period of time. Moreover, they had to make their choice of study according to their capacities and interests, not according to their origins (Henkens, 2004). History education came under attack in this Reformed Secondary Education. Critics considered history lessons to be antiquated, even outdated and anti-modern, and of little social or civic use, as they were not sufficiently oriented towards global history, and towards explaining the present-day world and encouraging societal responsibility-taking. It was suggested to replace history education by social studies. In the end, history education was not dropped, yet considerably reduced, and in order to safeguard it as a school subject, it was oriented in a very presentist and moral way: the students had to be taught respect for Enlightenment values, human rights and democracy, had to reject and even combat discrimination and racism, and had to draw lessons from a wrong past, for a better future (Van Nieuwenhuyse, 2018*a*, 2020; Wils, 2009).

In terms of content, the attention for non-Western and global history increased throughout the 1970s. Contrary to what one might suppose, however, this shift in attention was not prompted by a need to address the increasingly multicultural class groups, nor by a need to broaden the historical significance attribution of both autochthonous young people and those with migration roots.

Rather, the common idea was that autochthonous students had to learn about other cultures, yet these were considered to be situated in the non-Western world, instead of in their own changing society and living environment (Lobbes, 2017). The attention for non-Western history hence increased, but that continued to be studied through a purely Western lens.

De Baets (1994) found that in the course of the 1970s, cultural relativism increased a little in history textbooks, although Eurocentrism and social evolutionism persisted to underlie the textbook narratives. *Janus 1*, claiming in the introduction to start with snapshots of the world in different moments in time (e.g. 1880, 1920, or 1942-43), for instance recounted the following for the global snapshot of 1880:

> Industrialization caused a hunt for raw materials and markets. This explains why the African nut was shelled, and the closed Asian gate was battered down, in order to allow Westerners to trade. Political and economic interests made access to the open seas attractive. Russia penetrated until the Pacific, in search for ice-free port, and tried to reach the Mediterranean and the Indian Ocean. That was prevented by the British, whose position, especially after taking control over India, remained unassailable. In Africa, England had to share with France, which did not happen in a friendly way (Morren *et al.*, 1976, p. 34).

This snapshot only addressed European and Western states, and their mutual relations. The perspective as well as the agency attribution was a pure (Western-)European one. The West also remained the standard to judge other societies upon. *Janus 3B* wrote for instance: "German rule propagated the cultivation of commercial crops such as sisal, coffee and cotton. The indigenous farmers, however, were technically not sufficiently developed for those cultivations" (Morren *et al.*, 1978, p. 332). The indigenous peoples were clearly described as behind, inferior and weaker than the Europeans.

The identity history education supported throughout its lessons was a Western and a European Enlightenment inspired one. The students were not asked to take into account multiple and non-Western perspectives, nor were they encouraged to deconstruct identity-building processes, yet rather were they immersed in a Western perspective (Van Nieuwenhuyse, 2018*b*).

In the 1980s, moreover, the socio-political climate changed. In line with fierce debates about multicultural society and migration in other Western countries, discussions were held in Belgium about the position, orientation and content of history education. In the center and at the right of the political spectrum, pleas were made to reinstate history education's Western(-European) focus. Liberals wanted to emphasize the realizations of Enlightenment, while many Catholics continued to reject the idea that all cultures (including non-Christian ones) were equally valuable. As a result, global history was scaled back in favor of Eurocentric history; the national past continued to evaporate. Respect for democracy and human rights was presented as a characteristic Western value; the concern and attention for the global South and the Developing-World disappeared into the background (Lobbes, 2017).

At the same time, an identitarian debate was held. This, however, was not due to tensions related with the growing multicultural society (after the

decolonization, and due to growing labor migration), yet was connected to the federalization of the country and the ever-evolving Community divide between the Dutch- and French-speaking communities (Lobbes, 2017). The increasing multicultural composition of classrooms and the presence of young people with a migration background adhering to other or additional identities was not taken into account in these debates, that focused on regional or national identities. In the new history curricula of the 1980s, no guidelines were provided for history teachers on how to deal with the multicultural character of their classrooms.

Attention for non-western cultures (1989-2019)

In 1989, education was formally and completely transferred from the Belgian to the regional level in 1989. 'Belgian' education ceased to exist: each of the communities became able to make completely autonomous choices, including with regard to history education (Lobbes & Wils, 2019). The regional authorities immediately encountered serious challenges for their education policy, as they were being confronted with increasing globalization and intercontinental migration flows leading to ever more multiculturally composed classrooms and changing societal and socio-economic expectations towards education. In the mid-1990s, the Flemish government decided that new standards had to be drawn up for each school subject, including history education – that came to belong to the basic curriculum for secondary education (meaning the subject was compulsory for all students).

In this respect, a development committee for history standards was established, composed of three academics responsible for the history teacher training program at their respective universities, educators, (history) inspectors and members of the different educational networks. This committee was able to function without experiencing political pressure. When, in 1996, its final results were presented to the Flemish Parliament for approval, most politicians were satisfied. The standards contained no 'leftist indoctrination', contributed to critical citizenship, and focused on building a European/Western historical frame of reference, which avoided the necessity to discuss the national versus regional issue: the national past further evaporated almost silently in history education. Three members of parliament of the Flemish-nationalist opposition party *Volksunie* tried to instigate a debate on the inclusion of a regional identity, yet this fizzled out as the other political parties did not go along with them (Van Nieuwenhuyse, Jadoulle, & De Paepe, 2021).

The Flemish history standards set a double main goal for the subject, which provided several opportunities for (ethno-cultural) inclusive education. On the one hand, it had to introduce students to history as an academic discipline. As taking into account multiple perspectives is at the core of the history discipline, this might encourage including non-Western content, perspectives and agency in secondary school history education. On the other hand, the history standards put forward a fourfold function with regard to "students as members of society". Apart from the development of 'historical consciousness'

and training in social resilience (with the aim of forming socially responsible citizens), these also contained cultural training (with a special focus on 'the way in which people from European and non-European societies perceived their reality and on the basis of their perception of that reality shaped it further') and identity-building (both individual and social identity, with a focus on recognizing the existence of different identities, and relating one's own culture to other cultures, yet without putting forward a specific identity) (Van Nieuwenhuyse & Wils, 2012). Particularly the latter two related well to addressing the issue of ethno-cultural diversity.

As regards the specific historical content, the history standards barely prescribed any content; their focus was rather on skills and attitudes. The historical frame of reference they proposed was Western-oriented. The national past further vanished and was almost completely absent in the standards. In order to counter the Eurocentric approach that had characterized history education since long, and to instigate a somewhat more (ethno-cultural) inclusive education, the history standards imposed that attention had to be paid to non-Western societies in the past. The curricula of the different educational network translated this into the requirement that in each year of secondary education at least one non-Western society had to be addressed (Van Nieuwenhuyse & Wils, 2012, 2015).

In the practice of history textbooks, however, this requirement proved to be overshooting its goal. For the textbook authors did often not connect the non-Western societies to developments within the Western world, yet addressed them in a separate way, as if they were an exotic curiosum. When they did make the connection, this was often done in a Eurocentric way, with the West as the standard. A lesson dedicated to 'Japan under the Meiji: a rule of conservative modernization (1867-1912)' started for instance with this sentence: "In 1850, Japan still was a feudal state" (Van de Voorde, 2008, p. 95). Particularly through the use of "still", the Eurocentric judgment and 'backward' characterization of Japan at the time came to the fore. Furthermore, non-Western peoples and individuals were almost attributed no agency. In accounts on the modern imperial past, for instance, the main agents were still mostly Western ones. Compared to previous decades, nevertheless, a slight change arose, and at least some indigenous and non-western actors (such as local rulers trying to use the European powers and their mutual rivalries for their own benefit) were attributed some agency (Van Nieuwenhuyse, 2018b).

While non-Western history was mentioned in standards and curricula, the increasingly multicultural composition of the history classroom was again not thematized, nor were suggestions made to deal with it. History teachers were not provided with suggestions on how to connect the content of their history lessons with the multicultural presence in their classroom, or how to support identity-building in an open way. This 'silence' combined with the Eurocentric orientation of history education had its consequences on students' identification and sense of belonging. At least some young people in Flanders, belonging to the white majority group, got the idea that 'their' culture was and still

is superior to any other culture (hence giving rise to feelings of superiority), while students with migration roots did not feel themselves and their history acknowledged, giving rise to feelings of alienation (Van Nieuwenhuyse & Wils, 2015).

Intercultural contacts and deconstruction of identity-building processes (2019-)

From 2019 onwards, a new (history) curriculum is gradually being implemented in secondary education. When from 2014 onwards, this new reform of secondary education was announced and being prepared, it was put to the fore that the secondary school programs had to become more aligned with the needs of metropolitan diversity. This explicit guideline was influenced by both the metropolitan multicultural reality itself and postcolonial migrant groups starting to raise their voice in public debate and pleading for recognition. Until then, their voices had remained largely absent in societal debate (Goddeeris, 2015). In the beginning of 2018, a committee entitled to develop standards for history education was established. This committee was composed of officials of the Flemish Ministry of Education and Training, representatives of the (various) public and private educational networks, history teachers and academic history education scholars. It functioned without experiencing political pressure. The committee put historical thinking to the fore as main aim for history education.[1] From the start, it decided to direct history education towards more (ethno-cultural) inclusive education. Various motivations influenced this decision. In line with the aim of the previous standards, the new standards aimed to introduce students into the academic discipline of history, and hence bring them to a better understanding of the past and of history (the construction of historical knowledge). Therefore, the need was acknowledged to go beyond a Eurocentric approach of the past (in terms of content and perspective). Furthermore, the committee acknowledged the need to address the multiculturally composed history classrooms, by enabling students to critically reflect on processes of identity construction and group formation, and by fostering intercultural dialogue and understanding via taking into account multiple perspectives (Van Nieuwenhuyse, 2020).

In developing concrete history standards, the committee continued the policy not to enumerate specific historical content, nor to impose what past societies had to be addressed. It nevertheless took into account the experience of the previous history standards and the way those had been translated into textbook accounts. For instance, the traditional Western historical frame of reference was still used as a starting point. But the new standards, however, now require that students are able to name and explain alternative types of periodization, and also understand the possible consequences of an unreflective dealing with that traditional Western periodization (such as fostering ethnocentric perspectives on the past). History teachers can freely choose which societies from the past to study, yet the standards list historical key (substantive) concepts to address throughout this study, such as migration, and multicultural

[1] The concept was defined as follows: "Historical thinking is first and foremost about understanding and organizing information about the past, with the aim of describing, comparing and explaining historical phenomena (people, groups, events and developments from the past) in their historical context and in a long-term. It is important, in this respect, to understand that past and present are fundamentally different. Therefore, historical thinking is also about an understanding of and a reflection on the complex relationship between past, present and future. This can, among others, be done by drawing analogies between the past and the present, in search for similarities and differences. Historical thinking hence requires an understanding of both the past and historical practice, which are inextricably bound up with each other. For one needs to know how knowledge of the past is constructed, and one needs to understand the tentative character of historical knowledge. Only then, one can start thinking critically of (representations and uses of) the past" (Agency for Higher Education, Adult Education, Qualifications and Study Grants, 2017).

society. Furthermore, these historical key (substantive) concepts are kept very generic, enabling their application to any society and the comparison of societies. The standards mention for instance 'layered society', which covers the (Western-European medieval) society of rank and order, class society yet also the caste-system. This relates to the fact that the standards require that both Western and non-Western societies be studied and compared, as well as the intercultural contacts between these societies. In so doing, students can build an understanding of the diverse character of those contacts (peaceful or violent; (un)equal power relations; reciprocity and exploitation; cultural mixing or dominance; mutual perception and impact, including the role of homogenization and us-them-thinking). In order to avoid that (the various agency within) intercultural contacts be studied purely from a Western perspective (hence encouraging Eurocentric thinking), the standards prescribe that the students must take into account multiple perspectives (Flemish Government, 2018*b*).

In including ethno-cultural diversity, the standards are not limited to the content level. They also provoke students to take into account multiple perspectives in the present. For example, they prescribe that students must be aware of their own positionality and that of others in building substantiated historical representations. At the same time, students are expected to reflect critically on historical significance attribution and on collective memories (and their role in group and identity formation and the transfer of values). In so doing, they are encouraged to deconstruct identity-building processes rather than being supported in constructing a specific identity. The standards thus stimulate students to think historically about the complex relationship between past, present and future, to burst through generalizations and stereotypes, and, by considering multiple perspectives and entering into intercultural dialogue, to respect different perspectives and respect (and nuance) the otherness of (human beings in) past and present (Flemish Government, 2018*b*).

The standards for the 7th and 8th grade of secondary education have meanwhile been approved by the Flemish parliament at the end of 2018; the vote on those of the 9th till the 12th grade is scheduled for 2020. This means that the translation of the standards into curricula, history textbooks and classroom practice remains to be done, and nothing can be said about that yet (Flemish Government, 2018*a*).

Conclusion

History education in Belgium and Flanders always had a very Eurocentric approach. In terms of content, Eurocentrism was accompanied by a strong national focus until the end of the 1950s. From then onward, awareness of this focus increased, and requests arose to do something about it. Different paths were taken in this respect. Pleas were made for global history, and later for the explicit addressment of non-Western societies. These alternatives, however, did not really succeed in going beyond Eurocentrism, since the perspective taken remained a Western one, and agency was almost solely attributed to Western agents. Moreover, non-Western societies were often treated as separate from

'regular' history. Therefore, the new standards also require the study of intercultural contacts between Western and non-Western societies, from multiple perspectives.

The multicultural composition of the classroom group has for a long time not been thematized. The student profile that was envisioned when writing curricula and standards concerned the autochthonous student. He had to become familiar with a global perspective on the past, including non-Western cultures, but not the ethnic-cultural diversity in his own region. The perspective or the needs of students with migration roots were not taken into account. Intercultural dialogue and a critical view of identity construction were therefore almost not discussed in curricula and standards. The opportunities the standards from the mid-1990s created in this respect, were not seized, which illustrates the struggle educators experienced with the establishment of a truly inclusive approach towards ethno-cultural diversity. Throughout various curricular changes, the West continued to function as the standard. The newly established standards make a new attempt to change this. Building on earlier evolutions within history education, they attempt to provide an answer to the current challenges posed by the ethno-cultural diversity within society, in terms of inclusive education, among others by focusing on intercultural exchange and multiperspectivity in both past and present. Since the new standards were only introduced in September 2019 in the 7th grade, and are being built up gradually towards the 12th grade in 2024, it is still too early to assess their implementation in history textbooks and classroom practice. The same applies to examining possible effects of the standards on students' understanding of the past, and their attitudes towards intercultural and self-understanding.

References

Agency for Higher Education, Adult Education, Qualifications and Study Grants (2017). *Vlaamse Referentiekaders voor de Europese sleutelcompetenties. Inhoudelijke kaders voor het ontwikkelen van einddoelen in het onderwijs.* Brussels: Flemish Government.

De Baets, A. (1994). *De figuranten van de geschiedenis. Hoe het verleden van andere culturen wordt verbeeld en in herinnering gebracht.* Berchem: EPO.

Dierickx, M. (1956). *Historia. Handboeken van geschiedenis voor het middelbaar onderwijs. De Nieuwste Geschiedenis.* Antwerpen: De Nederlandsche Boekhandel.

Duedahl, P. (2011). Selling mankind: UNESCO and the invention of global history, 1945-76. *Journal of World History, 22*(1), 101-107.

Flemish Government (2018*a*). *Ontwerp van decreet betreffende de onderwijsdoelen voor de eerste graad van het secundair onderwijs. Memorie van toelichting.* Brussels: Flemish Government.

Flemish Government (2018*b*). *Voorontwerp van decreet betreffende de onderwijsdoelen voor de eerste graad van het secundair onderwijs.* Brussels: Flemish Government.

Goddeeris, I. (2015). Postcolonial Belgium: The memory of the Congo. *Interventions: International Journal of Postcolonial Studies, 17*(3), 434–51.

Henkens, B. (2004). The rise and decline of comprehensive education: Key factors in the history of reformed secondary education in Belgium, 1969-1989. *Paedagogica Historica, 40*(1-2), 193-209.

Lobbes, T. (2017). *Verleden zonder Stof. Strijd om geschiedenisonderwijs in België 1945-1989.* Gent: Academia Press.

Lobbes, T. & Wils, K. (2019). Belgium. *In* L. Cajani, S. Lässig & M. Repoussi (Eds.), T*he Palgrave handbook of conflict and history education in the post-cold war era* (pp. 101-111). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Maurette, M.-T. (1949). *L'enseignement de l'histoire du point de vue international : première ébauche d'une brochure de l'UNESCO sur l'enseignement de l'histoire universelle.* Paris: UNO.

Morren, P., Bergen, D., Meyers, W., Sfingopoulos, D., Linskens, R., & Turkry, R. (1976-79). *Janus 1, 2a-b, 3a-b-c. Handboek voor het geschiedenisonderwijs.* Kapellen: De Sikkel.

Orwell, G. (1949). Nineteen eighty-four. London: Secker & Warburg.

Pingel, F. (2010). *UNESCO Guidebook on textbook research and textbook revision.* Paris - Braunschweig: UNESCO & Georg Eckert Institute for International Textbook Research.

Van de Voorde, H. (2008). *Historia 5.* Kapellen: Pelckmans.

Van Nieuwenhuyse, K. (2018*a*). Torn between patriotic, civic and disciplinary aspirations. Evolving faces of Belgian and Flemish history education, from 1830 to the future. *Nationalities Affairs. New Series // Sprawy Narodowościowe. Seria nowa, 50*, 1-16.

Van Nieuwenhuyse, K. (2018*b*). Towards a postcolonial mind-set in a post-colonial world? Evolving representations of modern imperialism in Belgian history textbooks since 1945. *In* K. Van Nieuwenhuyse & J. Pires Valentim (Eds.), *The colonial past in history textbooks - historical and social psychological perspectives (international review of history education series)* (pp. 155-176). Charlotte, NC: IAP.

Van Nieuwenhuyse, K. (2020). From knowing the national past to doing history. History (teacher) education in Flanders since 1918 [forthcoming]. *In* C. Berg & T. Christou (Eds.), *The Palgrave handbook of history and social studies education.* Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Van Nieuwenhuyse, K., Jadoulle, J.-L., & De Paepe, T. (2021). The teaching of history in federal Belgium. The interplay between politics and history curricula in a nation-state in decline [forthcoming]. *In* A. Delgado & A. Mycock (Eds.), *Conflicts in history education in Europe. Political context, history teaching and national identity.* Charlotte, NC: IAP.

Van Nieuwenhuyse, K. & Wils, K. (2012). Remembrance education between history teaching and citizenship education. *Citizenship Teaching and Learning, 7*(2), 157-171.

Van Nieuwenhuyse, K. & Wils, K. (2015). Historical narratives and national identities. A qualitative study of young adults in Flanders. Belgisch Tijdschrift voor Nieuwste Geschiedenis. *Journal of Belgian History, 45*(4), 40-72.

Wils, K. (2009). The evaporated canon and the overvalued source: History education in Belgium: An historical perspective. *In* L. Symcox & A. Wilschut (Eds.), *National history standards: The problem of the canon and the future of teaching history* (pp. 15-31). Charlotte, NC: IAP.

Commenter l'article

Quelles formations aux controverses socioscientifiques à l'université? Exemples issus de la virologie-immunologie

Vincent Belletête

Abdelkrim Hasni

Organisme subventionnaire :
CRSH – Développement Savoir

Recherche en cours (2017-2021)

Chercheur principal :
Abdelkrim Hasni

Cochercheure :
Nancy Dumais

Contexte de la recherche

Les sciences fondamentales (biologie, physique, chimie, etc.), comme les sciences tournées vers la recherche de solutions à des problèmes humains (ex. : le génie et la médecine) intègrent de plus en plus des problématiques qui engendrent ce que des auteurs appellent des controverses socioscientifiques (CSS) (Callon, Lascoumes et Barthe, 2001; Hackett, Amsterdamska, Lynch et Wajcman, 2008). D'une part, ces controverses sont dites d'ordre scientifique, parce que les réponses aux problématiques dont elles découlent ne font pas toujours consensus au sein de la communauté scientifique. D'autre part, elles sont aussi d'ordre social, parce que les réponses proposées à ces problématiques ne font pas consensus dans la société. Citons, à titre d'exemples, la nécessité ou non d'utiliser à grande échelle certains vaccins (Miller, 2016), la place du nucléaire dans la production de l'énergie (Wynne, 1997; Yang, 2003), les problématiques environnementales accompagnant certaines actions humaines (déversement des eaux usées dans le fleuve Saint-Laurent, réchauffement global de la planète, etc.), l'impact potentiel de certaines technologies sur les humains (compteurs nouvelle génération d'Hydro-Québec, ondes des téléphones cellulaires, etc.). Il est par conséquent important de former les élèves dans les écoles ainsi que les étudiants universitaires non seulement à maîtriser la structure des disciplines (contenus conceptuels et méthodologiques) et à pouvoir mobiliser les savoirs dans la résolution de problèmes humains (cas du génie et de la médecine), mais également à se donner une représentation éclairée et critique de ces controverses. Cette formation ne doit pas cibler uniquement les élèves et les étudiants qui se dirigent

vers des métiers où ces controverses sont présentes, mais l'ensemble de la population puisque l'exercice d'une citoyenneté éclairée et la participation aux débats et aux décisions démocratiques sur ces questions l'exigent (Callon *et al*., 2001; Davies, 2004; Jenkins, 1999; Pouliot, 2009).

Une revue de la littérature permet de constater que les recherches sur les CSS et leur enseignement couvrent quatre grandes orientations : 1) la description du discours et des arguments d'élèves et d'étudiants engagés dans les CSS qui leur sont proposées en contexte scolaire (p. ex. : Bader, 2001; Pouliot, 2008; Ryder, 2006; Sadler, Barad et Scott, 2007); 2) l'étude des relations potentielles entre l'engagement des élèves dans des CSS et l'apprentissage des contenus et processus disciplinaires (p. ex. : Zohar et Nemet, 2002; Sadler, Romine et Topçu, 2016); 3) la recherche des relations potentielles entre les CSS et la compréhension de la nature des sciences (*Nature of science*, NOS) (p. ex. : Khishfe et Lederman, 2006, Sadler, 2004; Lewis, Amiri et Sadler, 2006); et 4) l'étude de l'impact de l'enseignement des CSS sur l'intérêt (ou la motivation des élèves) (p. ex. : Choi et Cho, 2002; Graeber et Lindner, 2008; Romine et Sadler, 2016). L'ensemble des études recensées rapportent des résultats positifs de l'enseignement des CSS. Par exemple, elles montrent que les élèves sont capables de s'engager dans des débats en mobilisant des arguments appropriés, d'identifier les enjeux scientifiques et sociaux nécessaires à l'exercice d'une citoyenneté éclairée, de réaliser de meilleurs apprentissages disciplinaires (concepts et processus), de développer une meilleure compréhension de la nature des sciences (NOS), d'avoir un meilleur intérêt pour les sciences, etc. Ces études permettent de souligner cependant que cet enseignement est complexe et fait face à de nombreux défis : la planification de situations d'enseignement de qualité, la gestion de l'incertitude et de la complexité des débats en classe, la distinction entre les enjeux scientifiques et les enjeux sociaux, etc.

L'étude en cours, tout en s'appuyant sur les cadres théoriques et méthodologiques développés dans les recherches recensées, vise une contribution complémentaire et originale. Premièrement, les études recensées ont majoritairement été menées avec des élèves du primaire, du secondaire et du collégial, alors qu'elles sont très rares au niveau universitaire. C'est justement ce niveau qui est visé par la présente étude, réalisée auprès d'étudiants de baccalauréat. Deuxièmement, à notre connaissance, les problématiques porteuses de controverses en virologie comme celles sur la production et sur l'efficacité des vaccins n'ont pas fait l'objet d'études dans le domaine de l'éducation scientifique. Pourtant, ces problématiques sont à l'origine de vifs débats au sein de la communauté scientifique et dans la société.

Objectifs de la recherche

Les objectifs spécifiques de cette recherche sont les suivants :

1) Réaliser une synthèse des recherches récentes sur les CSS entourant les vaccins contre le VPH et l'influenza;

2) Dégager les enjeux scientifiques et sociaux sous-jacents à ces controverses;

3) Concevoir, valider et expérimenter, dans des cours de virologie à l'université, des situations de formation faisant appel à une approche pédagogique de type « controverse constructive »;

4) Décrire les arguments développés par les étudiants dans le contexte des CSS et vérifier leur potentielle évolution qualitative dans le cadre de l'approche retenue.

État d'avancement de la recherche

L'approche pédagogique de type « controverse constructive » a été testée auprès de trois groupes-classes au niveau universitaire (baccalauréat). Les données recueillies (discours d'étudiants, traces écrites, questionnaires pré-post) sont en cours d'analyse. Au niveau de la diffusion des résultats, des communications ont eu lieu dans le cadre de deux journées d'études, soit 1) la rencontre scientifique interfacultaire intitulée « Les universitaires face aux problématiques scientifiques faisant l'objet de désaccords entre les chercheurs et suscitant des débats dans la société » qui s'est déroulée le 14 septembre 2017 et qui a rassemblé des chercheurs en provenance des facultés d'éducation, des sciences, de génie et de médecine et sciences de la santé; 2) la journée « Regards multiples sur l'éducation scientifique aux controverses socioscientifiques » organisée en collaboration avec le CIRST le 26 avril 2019. Également, un numéro thématique du *Bulletin du CREAS* (numéro 5) a été consacré à différentes réflexions illustrant la prise en considération des controverses socioscientifiques dans différents champs : médecine, génie et éducation. Finalement, dans le cadre du prochain congrès de l'ACFAS à Sherbrooke, un colloque intitulé « Éducation aux controverses : enjeux, défis et méthodes pour une citoyenneté active et responsable » sera conjointement organisé par Benoit Urgelli et Olivier Morin (Université de Lyon 2) ainsi que Abdelkrim Hasni et Nancy Dumais de l'Université de Sherbrooke

Retombées

Cette étude permettra d'apporter un nouvel éclairage sur la pensée d'étudiants universitaires face à des controverses auxquelles ils sont confrontés comme citoyens ou comme futurs professionnels. Cette analyse permettra également de documenter le lien entre l'approche pédagogique utilisée (« la controverse constructive ») et l'évolution de cette pensée. La principale retombée sociale escomptée est celle de la formation d'étudiants universitaires en considérant, d'une part, des contenus souvent ignorés dans les formations traditionnelles centrées sur les concepts et les méthodes (les problématiques porteuses d'enjeux socioscientifiques) et, d'autre part, des méthodes innovantes (l'engagement des étudiants dans des controverses constructives). Le projet servira également de levier pour développer des situations d'enseignement intégrant de nouvelles controverses. Elles seront mises à la disposition des formateurs universitaires.

Références

Albe, V. (2006). *Éducation aux technosciences: le cas des controverses sur la téléphonie mobile.* Toulouse : CERE/ENFA.

Bader, B. (2001). *Étude de conversations estudiantines autour d'une controverse entre scientifiques sur la question du réchauffement climatique.* Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.

Callon, M., Lascoumes, P. et Barthe, Y. (2001). *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique.* Paris : Seuil.

Choi, K. et Cho, H.-H. (2002). Effects of teaching ethical issues on Korean school students' attitudes towards science. *Journal of Biological Education, 37*(1), 26–30.

Davies, I. (2004). Science and citizenship education. *International Journal of Science Education, 26*(14), 1751–1763.

Graeber, W. et Lindner, M. (2008). The impact of the PARSEL way to teach science in Germany on interest, scientific literacy, and German national standards. *Science Education International, 19*(3), 275–284.

Hackett, E. J., Amsterdamska, O., Lynch, M. et Wajcman, J. (2008). *The handbook of science and technologies studies.* Cambridge, MA : MIT Press.

Jenkins, E. W. (1999). School science, citizenship and the public understanding of science. *International Journal of Science Education, 21*(7), 703-710.

Khishfe, R. et Lederman, N. G. (2006). Teaching nature of science within a controversial topic: Integrated versus nonintegrated. *Journal of Research in Science Teaching, 43*, 395–418.

Lewis, A., Amiri, L. et Sadler, T. D. (2006). *Nature of science in the context of socioscientific issues. Communication présentée au congrès du National Association for Research in Science Teaching,* San Francisco, CA, avril.

Miller, N. Z. (2016). *Miller's review of critical vaccine studies.* Santa Fe, New Mexico: New Atlantean Press.

Pouliot, C. (2008). Students' inventory of social actors concerned by the controversy surrounding cellular telephones: A case study. *Science Education, 92*(3), 543–559.

Pouliot, C. (2009). Propositions pour une éducation aux sciences plus citoyenne. *Pédagogie collégiale, 22*(4), 33–39.

Romine, W. L. et Sadler, T. D. (2016). Measuring changes in interest in science and technology at the college level in response to two instructional interventions. *Research in Science Education, 46*(3), 309-327.

Ryder, J. (2006). La conception d'une leçon sur les téléphones mobiles. *In* V. Albe (dir.), *Education aux technosciences: le cas des controverses sur la téléphonie mobile* (p. 73-93). Toulouse: CERE/ENFA.

Sadler, T. D. (2004). Informal reasoning regarding socioscientific issues: A critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching, 41*(5), 513–536.

Sadler, T. D., Barab, S. A. et Scott, B. (2007). What do students gain by engaging in socioscientific inquiry? *Research in Science Education, 37*(4), 371–391.

Sadler, T. D., Romine, W. L. et Topçu, M. S. (2016). Learning science content through socioscientific issues-based instruction: A multi-level assessment study. *International Journal of Science Education, 38*(10), 1622-1635.

Wynne, B. (1997). Controverses, indéterminations et contrôle social de la technologie. Leçons du nucléaire et de quelques autres cas au Royaume-Uni. *In* O. Godard (dir.), *Le principe de précaution dans la conduite des affaires humaines* (p. 149-178). Paris : Fondation maison des sciences de l'homme et Institut national de la recherche agronomique.

Zohar, A. et Nemet, F. (2002). Fostering students' knowledge and argumentation skills through dilemmas in human genetics. *Journal of Research in Science Teaching, 39*(1), 35–62.

Commenter l'article

L'enseignement par projets en sciences et technologies au primaire et au secondaire : significations, finalités et modalités de mise en œuvre

Vincent Belletête

Abdelkrim Hasni

Organisme subventionnaire :
CRSH – Savoir

Recherche terminée

Chercheur principal :
Abdelkrim Hasni

Cochercheure :
Fatima Bousadra, Nancy Dumais, Yves Lenoir et Dominique Lefebvre

Contexte de la recherche

Au Québec, l'enseignement et l'apprentissage par projet (EAP) constitue l'une des approches encouragées par les orientations ministérielles qui ont accompagné la dernière réforme scolaire au primaire (Gouvernement du Québec [GQ], 2006*a*) et au secondaire (GQ, 2006*b*, 2007). Dès 1996, les États généraux sur l'éducation (GQ, 1996) citaient cette approche parmi celles s'inscrivant dans un renouveau des méthodes d'enseignement et d'apprentissage : « enseignement stratégique, pédagogie différenciée, approche holistique, apprentissage en coopération ou par projets, pédagogique active ou alternative, approche interdisciplinaire » (p. 68). Des publications récentes montrent que si cette approche a été délaissée au cours des années 1960 et 1970, elle a repris progressivement de la place dans les curriculums des différents pays occidentaux au cours des dernières décennies (Blumenfeld, Soloway, Marx, Krajcik, Guzdial et Palincsar, 1991; Ducharme, 1993; Fallik, Eylon et Rosenfeld, 2008; Hasni, Bousadra, Belletête, Benabdallah, Nicole et Dumais, 2016; Knoll, 1997). Actuellement, l'EAP est considéré parmi les méthodes qualifiées d'innovantes en sciences et technologie (ST) (Fallik *et al.*, 2008; Krajcik, McNeill et Reiser, 2008; Mentzer, Czerniak et Brooks, 2017).

Ces orientations ministérielles sont accompagnées de grands défis pour les enseignants de ST. Ces derniers doivent non seulement maîtriser ces champs disciplinaires et leur enseignement, mais doivent également s'approprier les fondements de chacune de ces méthodes et, surtout, les mobiliser adéquatement pour favoriser un meilleur apprentissage des ST par les élèves.

Plusieurs questions peuvent alors être considérées pour analyser l'apport potentiel de l'EAP à la formation scientifique et technologique des élèves : quelle place occupe l'EAP dans l'enseignement des ST par rapport aux autres méthodes? Quelles significations sont associées à l'EAP? En quoi cette méthode peut-elle favoriser (ou non) l'acquisition de contenus et de compétences disciplinaires, dont les démarches d'investigation scientifique et de conception technologique? Etc.

Objectifs de la recherche

L'objectif principal consistait à décrire la manière avec laquelle les enseignants du primaire et du secondaire recourent à cette approche dans le cadre de l'enseignement scientifique et technologique, de manière à dégager la contribution potentielle de cette approche à la réalisation des missions de l'école associées à l'enseignement des ST. Les objectifs spécifiques étaient les suivants :

1) Identifier chez des enseignants du primaire et du secondaire les significations attribuées à l'EAP en ST;

2) Dégager les finalités éducatives associées au recours à cet enseignement;

3) Caractériser les modalités de mise en œuvre de l'EAP auxquelles recourent des enseignants en ST;

4) Identifier les conditions et les défis associés à l'EAP en ST au primaire et au secondaire;

5) Dégager sur la base des objectifs précédents la contribution des ST dans le contexte de l'EAP, à la réalisation des missions éducatives de l'école.

Principales activités de recherche et résultats

Trois principales activités ont été mises en œuvre dans ce projet : 1) une synthèse systématique des recherches internationales publiées entre 2000 et 2014 ayant étudié l'EAP comme objet ou contexte d'étude dans le champ de l'éducation scientifique et technologique; 2) une enquête par questionnaire menée auprès de 450 enseignants du primaire et du secondaire au Québec visant à décrire la manière avec laquelle ces enseignants recourent à l'EAP en science et technologie; 3) une communauté de pratique regroupant le chercheur principal, six conseillers pédagogiques et une vingtaine d'enseignants de ST au primaire et au secondaire pour mobiliser les résultats de recherche sur l'EAP dans le milieu scolaire.

1) La synthèse des recherches internationales dans le domaine [1,2] montre que, malgré la diversité des expressions utilisée (une douzaine) pour désigner l'EAP et l'absence d'une définition consensuelle, un certain nombre d'attributs reviennent dans un grand nombre des définitions proposées par les auteurs : la présence d'un problème ou d'une question de départ authentique et ancrée dans la vie hors de l'école; l'engagement des élèves dans des activités d'investigation scientifique ou de conception technologique; la réalisation d'un produit ou d'un artefact réaliste, concret, permettant de construire et de mobiliser des connaissances et destiné à un usage; la collaboration entre les apprenants et, éventuellement, avec d'autres partenaires; l'utilisation des technologies éducatives.

2) L'enquête menée auprès d'enseignants en exercice [3,4] montre que ces derniers accordent une place significative au projet dans leur enseignement des ST; par ailleurs, les significations qu'ils accordent à cette approche renvoient à un grand nombre d'attributs qui ne permettent pas de la distinguer des autres approches pédagogiques voisines (approche par problème, interdisciplinarité, etc.); les visées qui lui sont associées reposent davantage sur la socialisation que sur l'instruction : les compétences non disciplinaires (autonomie, travail d'équipe, motivation, etc.) sont davantage visées que les apprentissages spécifiques aux ST. Cette tendance se dégage également de l'analyse de quelques pratiques de classe, ce qui invite les chercheurs et les formateurs à proposer des cadres de référence opérationnels permettant de clarifier les liens entre l'approche par projets et les apprentissages disciplinaires en ST.

3) Les activités de transfert ont permis de proposer un cadre [5,6] qui vise à renforcer l'apprentissage des savoirs conceptuels et des démarches d'investigation scientifique et de conception technologique dans le contexte du projet; ce cadre, mis en œuvre dans des classes d'enseignants partenaires, malgré les défis qu'il pose en lien avec sa nouveauté pour eux, semble avoir de meilleurs effets sur les apprentissages scientifiques par les élèves.

Voici des exemples de productions réalisées dans le cadre du projet de recherche :

[1] Hasni, A., Bousadra, F., Belletête, V., Benabdallah, A., Nicole, M.-C. et Dumais, N. (2016). Trends in research on project-based science and technology teaching and learning at K–12 levels: A systematic review. *Studies in Science Education, 52*(2), 199-231.

[2] Belletête, V. et Hasni, A. (2017). L'enseignement par projet en sciences et technologie : Que nous apprend une analyse systématique des publications scientifiques? *Spectre, 46*(2), 22-25.

[3] Hasni, A., Bousadra, F. et Belletête, V. (2018). Place et visées de l'enseignement par projets en sciences et technologie. Points de vue d'enseignants de secondaire au Québec. *In Acte de colloque aux 10e Rencontre de l'Association de recherche en didactique des sciences et technologies.* Saint-Malo, France, 27-30 mars.

[4] Hasni, A., Belletête, V. et Bousadra, F. (soumis). Regards d'enseignants du secondaire au Québec sur l'enseignement et l'apprentissage par projet en sciences et technologie. N*ouveaux cahiers de la recherche en éducation.*

[5] Hasni, A., Belletête, V. et Potvin, P. (2018). *Les démarches d'investigation scientifique à l'école. Un outil de réflexion sur les pratiques de classe.* Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences et Chaire de recherche sur l'intérêt des jeunes à l'égard des sciences et de la technologie, Université de Sherbrooke et Université du Québec à Montréal.

[6] Hasni, A., Bousadra, F. et Lebeaume, J. (2018). *Les démarches d'investigation scientifique et de conception technologique : Regards croisés sur les curriculums et les pratiques en France et au Québec.* Montréal : Éditions Cursus universitaire.

Références

Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M. et Palincsar, A. (1991). Motivating project based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist, 26,* 369 398. Document accessible à l'adresse <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653139>.

Ducharme, C. C. (1993). *Historical roots of the project approach in the United States: 1850-1930.* Communication présentée au Annual Convention of the National Association for the Education of Young Children. Anaheim, CA.

Fallik, O., Eylon, B. S. et Rosenfeld, S. (2008). Motivating teachers to enact free choice project based learning in science and technology (PBLSAT): Effects of a professional development model. *Journal of Science Teacher Education, 19,* 565-591. Document accessible à l'adresse : <https://doi.org/10.1007/s10972 008 9113 8>.

Gouvernement du Québec (1996). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. 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 (2006*a*). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire – Enseignement primaire.* Québec : ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (2006*b*). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle.* Québec : ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle.* Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Hasni, A., Bousadra, F., Belletête, V., Benabdallah, A., Nicole, M. C. et Dumais, N. (2016). Trends in research on project based science and technology teaching and learning at K–12 levels: A systematic review. *Studies in Science Education, 52*(2), 199-231. Document accessible à l'adresse : <https://doi.org/10.1080/03057267.2016.1226573>.

Knoll, M. (1997). The project method: Its vocational education origin and international development. *Journal of Industrial Teacher Education, 34*, 59-80. Document accessible à l'adresse : <https://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html>.

Krajcik, J., McNeill, K. L. et Reiser, B. J. (2008). Learning goals driven design model: Developing curriculum materials that align with national standards and incorporate project based pedagogy. *Science Education, 92*, 1-32. Document accessible à l'adresse : <https://doi.org/10.1002/sce.20240>.

Mentzer, G. A., Czerniak, C. M. et Brooks, L. (2017). An examination of teacher understanding of project based science as a result of participating in an extended professional development program: Implications for implementation. *School science and mathematics, 117*, 76-86. Document accessible à l'adresse : <https://doi.org/10.1111/ssm.12208>.

Commenter l'article

L'organisation sociospatiale en chansons : conception d'un outil didactique pour l'enseignement de l'univers social en 3e année du primaire

Anderson Araújo-Oliveira

Organisme subventionnaire :
CRSH, Subventions d'engagement partenarial

Période : 2019 à 2021

Chercheur principal :
Anderson Araújo-Oliveira (UQAM)
Collaborateurs :
Anne Guilbault et Nathalie Chagnon (enseignantes, École La Perdriolle), Jean-Michel Soudre (musicien, chansonnier et réalisateur)

Différentes recherches réalisées depuis une vingtaine d'années suggèrent que les enseignants et futurs enseignants accordent une grande importance au matériel didactique et qu'ils les utilisent fréquemment dans le cadre de leur pratique d'enseignement. Cette utilisation abondante du matériel scolaire dans l'intervention éducative des enseignants et futurs enseignants, souligne Van den Akker (2007), réside, d'une part, « dans le support offert au développement des enseignants lorsque ces derniers sont confrontés à des changements curriculaires » et, d'autre part, « dans la grande promesse de stimuli et de support aux processus d'apprentissage des élèves » (p. 136).

En effet, le matériel didactique constitue un outil nécessaire et indispensable à la mise en œuvre de l'intervention éducative et est intimement lié aux caractéristiques mêmes de la médiation pédagogicodidactique de l'enseignant. Il assure une fonction médiatrice entre les élèves et les objets de savoir auxquels ils sont confrontés (Boutonnet, 2018; D'Ávila, 2001; Lebrun, 2001; Spallanzani *et al.*, 2001). Planifier, expliquer, faire lire, donner un exemple, illustrer un propos, trouver de l'information constituent quelques-unes des utilisations que les enseignants et les futurs enseignants font de ces outils en classe lorsqu'ils enseignent l'univers social (Araújo-Oliveira, 2013, 2014; Boutonnet, 2015; Lebrun, Moresoli et Hasni, 2012). Toutefois, il faut bien souligner qu'en tant qu'outil indispensable de l'intervention éducative de l'enseignant, le matériel didactique n'est pourvu, en soi, d'aucun pouvoir particulier. C'est avant tout le cadre conceptuel de l'enseignant, son appropriation du matériel didactique et la fonction

qui lui est attribuée qui en détermineront ses fonctions et, par là même, l'influence qu'il aura sur le processus d'enseignement-apprentissage d'une discipline. Par exemple, si un enseignant privilégie dans son intervention en sciences humaines et sociales le recours à un dispositif didactique du type « explication-application » (Rey, 2008), le matériel didactique servira soit dans la présentation d'un élément du savoir sous forme expositive (ex. : raconter un événement historique, décrire les caractéristiques d'un paysage, etc.), soit comme ressource contenant une série de questions ou problèmes dont l'élève doit appliquer le savoir et informations acquis (ex. : une feuille polycopiée avec des questions, un exerciseur). Par contre, si l'enseignant met de l'avant plutôt un dispositif de type « problème-compréhension-application » (*Ibid.*), l'utilisation qu'il fera du matériel sera toute autre. Ici le matériel didactique pourra servir de support au processus de problématisation (ex. : identifier des paramètres d'un problème à résoudre, énoncer des questions, formuler des hypothèses), mais également à la planification de la recherche (ex. : établissement d'un plan de recherche), à la recherche des informations requises, à la mise en relation et la synthèse, etc. Il aura moins une fonction de contrôle de l'apprentissage et plutôt une fonction de régulation, de support, de guide du processus cognitif qu'établira l'élève par rapport à un objet de connaissance.

Toutefois, malgré l'abondance des recherches en didactique des sciences humaines dédiées à l'analyse des caractéristiques intrinsèques des matériels didactiques – particulièrement le manuel scolaire –, leurs forces et leurs limites en lien avec l'intervention de l'enseignant et les processus cognitifs mis en place par les élèves, ou encore à sa réelle utilisation en salle de classe, force est de reconnaître que très peu d'initiatives visant la conception d'outils didactiques novateurs servant de support à l'enseignement et à l'apprentissage de l'univers social au primaire ont été réalisées. En témoignent, d'ailleurs, des publications récentes (ex. : Larouche et Araújo-Oliveira, 2014, 2018; Demers *et al.*, 2014; Déry et Ferragne-Ducasse, 2014; Jadoulle, 2014; Poyet et Demers, 2016) qui suggèrent qu'outre la nécessité de réaliser des études et de produire des connaissances sur les pratiques d'enseignement en sciences humaines, il importe que chercheurs et didacticiens travaillent de concert avec les acteurs du milieu scolaire, entre autres à la conception et à la mise en œuvre d'outils didactiques permettant d'alimenter la pratique des enseignants et les apprentissages des élèves, mais aussi les activités de formation à l'enseignement. D'une part, les acteurs du milieu scolaire, particulièrement les enseignants, représentent un maillon important dans l'atteinte des objectifs du Programme de formation de l'école québécoise. Situés au palier opératoire, ce sont eux qui déterminent les caractéristiques des situations d'enseignement-apprentissage qui seront mises en place dans les classes. Ce sont eux encore qui, par leur intervention, contribuent, ne serait-ce que partiellement, à alimenter le rapport à l'école, aux savoirs et au monde dans lequel les élèves se développent. D'autre part, la question du matériel didactique est également d'un grand intérêt pour les formateurs universitaires (professeurs, chargés de cours, superviseurs de stage, etc.) et conseillers pédagogiques qui assurent

la formation initiale et continue des enseignants. Or, la production d'un outil didactique novateur servant de support à l'enseignement et à l'apprentissage de l'univers social et offrant aux enseignants, aux élèves et aux formateurs une multiplicité de possibilités d'utilisations s'avère une démarche non seulement souhaitable, mais nécessaire et prioritaire.

L'objectif général de ce partenariat avec l'école La Perdriolle de la Commission scolaire des Trois-Lacs est de concevoir un outil didactique novateur pour l'enseignement de l'univers social en 3e année du primaire en jumelant l'analyse sociospatiale préconisée par le Programme de formation de l'école québécoise à la création, l'interprétation et l'appréciation de productions artistiques. Trois objectifs spécifiques sont poursuivis :

1) Dégager les caractéristiques essentielles de l'organisation sociospatiale des trois sociétés à l'étude en 3e année du primaire (algonquienne, iroquoienne et inca vers 1 500) ainsi que leur diversité;

2) Créer et enregistrer professionnellement des chansons qui prennent en considération les caractéristiques essentielles de l'organisation sociospatiale des sociétés à l'étude en 3e année du primaire ainsi que leur diversité;

3) Identifier des pistes pouvant faciliter l'intégration des chansons produites en enseignement de l'univers social au primaire et en formation initiale et continue des enseignants.

Touchant une problématique au cœur des préoccupations exprimées par des enseignants du primaire et des didacticiens des sciences humaines et qui rejoint les résultats de nombreuses recherches sur le matériel didactique, ce projet s'inscrit dans deux des domaines des défis de demain identifiés par le CRSH, soit « En quoi les expériences des peuples autochtones sont-elles essentielles pour bâtir un avenir commun prospère? » et celui des nouvelles méthodes d'apprentissage dont les Canadiens auront besoin pour réussir dans la société et sur le marché du travail. En effet, comme il ressort de l'une des constatations présentées dans le rapport du CRSH (Gouvernement du Canada, 2018), une transformation s'opère dans les systèmes d'éducation, entre autres, par l'intégration de la culture et des visions du monde autochtones. Plus précisément, ce projet répond en partie à la question : Comment les technologies et les arts créatifs appuient-ils la diffusion et la protection du patrimoine, de la mémoire collective et de l'identité au sein des Premières Nations, des Métis et des Inuits? Il interpellera les enseignants du primaire qui pourront intégrer les chansons aux situations d'apprentissage proposées aux élèves. Aussi, il alimentera la réflexion et les pratiques des acteurs engagés dans la formation des enseignants en leur offrant, sur un support musical, une base de connaissances sur trois sociétés étudiées, facilitant ainsi l'intégration des savoirs dans les activités de formation qu'ils proposent et soutenant la mise en œuvre de pratiques de formation plus adaptées.

Références

Araújo-Oliveira, A. (2013). 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.

Araújo-Oliveira, A. (2014). Relações entre livro didático e ensino de ciências humanas no primário: Um olhar sobre as práticas de futuros professores. *In* M. C. B. Galzerani, J. B. G. Bueno et A. P. Junior (dir.), *Paisagens do livro didático na relação com o ensino* (p. 227-246). São Paulo: Paco Editorial.

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.

D'Ávila, C. (2001). Le manuel scolaire brésilien : allié ou vilain dans la salle de classe? *In* Y. Lenoir, B. Rey, G.-R. Roy et J. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative : regards critiques sur ses rapports et ses limites* (p. 115-144). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Demers, S., Lefrançois, D. et Éthier, M.-A. (2014). Conceptualiser l'histoire ouvrière au primaire : expérience d'apprentissage de l'histoire locale. *In* M. C. Larouche et A. Araújo-Oliveira (dir.), *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise* (p. 49-82). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Déry, C. et Ferragne-Ducasse, F. (2014). La planification de l'enseignement de l'univers social en classe multiâge. *In* M. C. Larouche et A. Araújo-Oliveira (dir.), *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise* (p. 235-248). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Gouvernement du Canada (2018). *Vers un avenir commun prospère au Canada.* Ottawa : Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

Jadoulle, J.-L. (2014). Une décennie de recherche sur la formation, l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire-géographie à l'école primaire au Québec. *In* M.-C. Larouche et A. Araújo-Oliveira (dir.), *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise* (p. 265-279). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Larouche, M.-C. et Araújo-Oliveira, A. (dir.) (2014). *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.

Larouche, M.-C. et Araújo-Oliveira, A. (rédacteurs invités) (2018). Des ressources et des stratégies pour l'univers social. *Vivre le primaire, 31*(1), 44-65.

Lebrun, J. (2001). Place et rôle du manuel scolaire en sciences humaines dans les planifications d'activités d'enseignement-apprentissage des futurs enseignants du primaire à l'Université Sherbrooke. *In* Y. Lenoir, B. Rey, G.-R. Roy et J. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative : regards critiques sur ses rapports et ses limites* (p. 115-144). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Lebrun, J., Moresoli, C. et Hasni, A. (2012). Funciones de los Textos Escolares: Un Análisis Comparativo del Contexto de Quebec y Ontario. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 5*(3), 81-97.

Poyet, J. et Demers, S. (2016). La recherche collaborative comme miroir de la pratique de l'historien. *Enjeux de l'univers social, 12*(1), 4-5.

Rey, B. (2008). F*aire la classe à l'école élémentaire* (6e éd.). Paris : ESF Éditeur (1re éd. 1998).

Spallanzani, C., Biron, D., Larose, F., Lebrun, J., Lenoir, Y., Masselter, G. et Roy, G. R. (2001). *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire.* Sherbrooke : Éditions du CRP.

Van den Akker, J. (2007). Materiales pedagógicos ejemplares como catalizadores en el currículum y desarrollo docente. *In Seminario internacional de textos escolares* (p. 134-140). Santiago : Ministerio de Educación de Chile.

Commenter l'article

MÉMOIRE DE MAÎTRISE

Mémoire culturelle et multiperspectivité dans l'enseignement du cours d'histoire du Québec et du Canada.

L'exemple de la communauté d'expression anglaise des Cantons-de-l'Est

Audrey St-Onge

La mémoire collective prend différentes formes lorsque vient le temps de réfléchir à l'enseignement de l'apprentissage de l'histoire nationale en classe d'histoire. À la fois registre de pensée et objet d'histoire permettant de travailler la multiperspectivité, la mémoire est au cœur de ce travail qui s'inscrit dans le champ de la didactique de l'histoire. Lorsque les élèves arrivent en classe, c'est à partir leur pensée naturelle – influencée par leur identité et leur mémoire – qu'ils entrent en interaction avec le récit scolaire, qui est lui aussi porteur d'une mémoire collective (Lautier, 2001; Moisan, 2017). Au Québec, les débats entourant le nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada soulèvent plusieurs enjeux socio-éducatifs. Le programme, par ses contenus, confinerait les anglophones à un statut d'étranger et ne reconnaîtrait pas la contribution et la diversité de la communauté anglophone du Québec (ComECH-Québec, 2017; Zanazanian, 2017). Au-delà de l'enjeu politique, une préoccupation éducative s'exprime dans cette controverse. En effet, le fait de ne pas se reconnaître dans le récit enseigné pourrait avoir des effets sur l'apprentissage ainsi que sur l'engagement civique des élèves provenant des groupes marginalisés par les programmes d'histoire, mais également pour l'apprentissage de l'ensemble des élèves qui n'a pas accès à diverses perspectives sur le passé (Almarza, 2001; Epstein, 2009; Hanauer, 2013; Peck, 2010; 2018). Afin de prendre en considération la complexité de l'histoire et

l'implication historique des différents groupes qui composent la société, il semble pertinent de proposer du matériel didactique, complémentaire au programme. La prise en compte de la mémoire ainsi que les approches mettant en œuvre la multiperspectivité sont rares étant donné qu'il s'agit davantage de concepts théoriques que pragmatiques. Ainsi, ce mémoire est une occasion d'opérationnaliser les deux concepts tous en les combinant dans une séquence d'enseignement. Cette recherche développement propose ainsi un guide pour les personnes enseignantes qui utilise la mémoire culturelle de la communauté d'expression anglaise des Cantons-de-l'Est comme objet d'histoire. Ce guide déploie une séquence d'apprentissage construite à partir d'activités existantes et vise à travailler la mutliperspectivité en classe (Stradling, 2003). En plus de permettre aux élèves anglophones de se reconnaître dans la perspective d'une actrice anglophone du 19e siècle (Minnie H. Bowen), ce guide offre aux personnes enseignantes les bases d'un modèle théorique qui leur permettra de développer la pensée historienne de tous les élèves en leur permettant de réfléchir de façon critique à la manière dont est construite l'histoire. Cette recherche développement comprend également une discussion de nature réflexive et autocritique qui témoigne de l'enchevêtrement entre expériences pratiques et réflexions théoriques lors du processus de création de la séquence d'enseignement.

Commenter l'article

THÈSE DE DOCTORAT

Les déterminants de l'élaboration des politiques éducatives en contexte d'aide au développement :

Une analyse du discours appliquée aux documents nationaux de 13 pays francophones de l'Afrique subsaharienne

Valérie Jean

Cette thèse de doctorat s'inscrit dans la lignée des recherches visant à mieux comprendre les effets de la globalisation sur l'élaboration des politiques éducatives dans des pays en développement. Plus précisément, l'objectif poursuivi dans cette recherche est de permettre une meilleure compréhension des déterminants de l'élaboration des politiques éducatives dans un contexte d'aide au développement, et 13 pays francophones d'Afrique ont été ciblés pour étudier ce processus. Une analyse critique du discours a été appliquée à un ambitieux corpus documentaire constitué des rapports nationaux d'évaluation de l'Éducation pour tous (2000-2015) et des stratégies sectorielles de l'éducation, soumis respectivement à l'UNESCO et au Partenariat mondial pour l'éducation. Soutenue par un cadre de référence articulé autour du néo-institutionnalisme sociologique et de la théorie des systèmes sociaux, cette étude de cas multiples met en évidence la place importante accordée à des acteurs externes dans la définition des priorités nationales. Cela s'observe entre autres par le fait qu'une majorité d'éléments contextuels de ces pays sont considérés comme des contraintes au développement et à la scolarisation, et moins comme des problèmes nationaux à résoudre. L'une des explications potentielles réside dans le fait que les institutions nationales actuelles ne représentent pas des institutions enracinées dans les contextes socioculturels des pays, mais reposent plutôt sur des fondements coloniaux renforcés par

le biais des interventions d'aide au développement. Dans cette perspective, la recherche de légitimité auprès des « partenaires techniques et financiers » est plus importante que la recherche d'efficacité lorsqu'il est question d'élaborer les politiques éducatives sur le plan national. Cela fait en sorte que les critiques et/ou les interprétations divergentes des orientations internationales ont très peu d'effets sur les finalités déclarées et effectives. Par ailleurs, l'incertitude envers les financements extérieurs promis et la faiblesse des capacités nationales pour impulser les actions identifiées compromettent d'emblée leur mise en œuvre. Par conséquent, les diverses stratégies pour élaborer les politiques éducatives contribuent plutôt à modifier fondamentalement les institutions et les espaces de sens en conformité avec les attentes externes, mais n'abordent pas efficacement les enjeux du développement et de l'éducation nationale. Un autre phénomène que cette recherche a permis de mettre au jour est la reconfiguration des relations de pouvoir établies en contexte d'aide au développement. Il ressort en effet de nos analyses que l'application des principes destinés à améliorer l'efficacité de cette aide, tels que l'adoption d'une approche programme, contribue à réduire les multiples sphères d'influence possibles dans le processus des politiques publiques nationales, accordant de ce fait un pouvoir plus important à certaines orientations. Celles de la Banque mondiale dominent le processus, et ce, en dépit de la séduisante rhétorique de l'efficacité de l'aide au développement qui chapeaute la logique partenariale dans laquelle s'élabore les politiques éducatives.

Commenter l'article

THÈSE DE DOCTORAT

Les pratiques d'enseignement de l'éducation à la santé dans des classes de sciences et technologie au premier cycle du secondaire au Québec

Ahmed Benabdallah

La thèse est une étude de type exploratoire et descriptif des pratiques d'enseignement de l'éducation à la santé de quatorze enseignants de sciences et technologie du premier cycle du secondaire au Québec. L'étude vise à identifier les finalités (le pourquoi enseigner?), les définitions et les contenus d'enseignement-apprentissage (le quoi enseigner?) associés à l'enseignement de l'éducation à la santé en sciences et technologie. L'étude vise également les démarches d'enseignement pour accéder aux contenus (le comment enseigner?). L'accès aux déclarations des enseignants sur leur propre pratique est facilité par une analyse de contenu de données recueillies lors d'une entrevue semi-structurée téléphonique avec des participants volontaires. L'analyse des résultats montre que les justifications pour enseigner l'éducation à la santé font référence principalement à une formation de base pour tous les élèves afin de les aider à comprendre les modalités d'actions à entreprendre pour être en bonne santé et les messages de prévention et sensibilisation. La conception et les contenus enseignés reposent particulièrement sur le développement d'apprentissages des savoirs conceptuels.

Les démarches d'enseignement-apprentissage du cours concernent des activités guidées par l'enseignant qui suscitent peu de réinvestissement et de transfert des apprentissages du côté des savoirs. Cependant, à la fin du cours, ces démarches se caractérisent par une marge de manœuvre laissée aux élèves quant aux comportements et aux habitudes de vie. Dans cette perspective, les savoirs enseignés dans le cours ont été appliqués dans des situations qui permettent aux élèves l'expression de leurs opinions et la justification de leurs prises de position et des actions à entreprendre pour être en bonne santé. Ces résultats nous amènent à nous questionner, entre autres, sur 1'impact des enseignements proposés par les enseignants sur les apprentissages des élèves en éducation à la santé en classe de sciences et technologie.

Commenter l'article

Publications à titre d'auteur seul

Bélanger, A. (2020). *L'enseignement de l'histoire de l'Holocauste à travers la littérature jeunesse.* Conférence lors de l'exposition Raconte-moi ! Littérature jeunesse et Holocauste. Musée Holocauste Montréal, 15 janvier.

Bélanger, A. (2019). Le garçon qui courait, ou combattre l'impérialisme par la réussite sportive. *Enjeux de l'univers social, 15*(1), 47-49.

Benabdallah, A. (2018). *Éducation à la santé en classe des sciences et technologie au Québec, une analyse qualitative du discours des enseignants.* Communication dans le cadre du WEJCh de l'ARDiST, Saint-Malo, 25-27 mars 2018.

Benabdallah, A. (2020). Éducation à la santé en classe des sciences et technologie au Québec, une analyse qualitative du discours des enseignants. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair, 1*(7).

Maltais-Landry, A. (2019). L'histoire orale en classe : quels avantages, quels défis? *Enjeux de l'univers social, 15*(1), 50-53.

Bourses et reconnaissances

Audrey Bélanger (3e cycle, dirigée par Martin Lépine et Sabrina Moisan) :
Bourse d'excellence du CRIFPE, décembre 2019.

Marie-Claude Beaudry (2e cycle, dirigée par Jean-Philippe Ayotte-Beaudet) :
Bourse de maîtrise en recherche du CRSH, avril 2020.
Bourse d'excellence à la maîtrise du CREAS, novembre 2019.
Bourse d'excellence à la recherche en maîtrise de l'Université de Sherbrooke, septembre 2019.

Andrea Giselle Mongelos Toledo (2e cycle, dirigée par Sabrina Moisan) :
Bourse facultaire d'études supérieures en recherche à la maîtrise de l'Université de Sherbrooke, octobre 2019.

Mouna Hidoussi (3e cycle, dirigée par Otilia Holgado et Nejmeddine Jaidane [U. Tunis El Manar]) :
Bourse d'étude au doctorat du CREAS, novembre 2019.

Kassandra L'Heureux (2e cycle, dirigée par Jean-Philippe Ayotte-Beaudet) :
Bourse de maîtrise en recherche du CRSH, avril 2020.
Bourse du Fonds des Éditions du CRP au 2e cycle, décembre 2019.

Josélyne Nshimirimana (3e cycle, dirigée par Fatima Bousadra) :
Bourse facultaire d'études supérieures en recherche au doctorat de l'Université de Sherbrooke, octobre 2019.

Grégory Ulysse (3e cycle, dirigé par Sabrina Moisan et Jean-Yves Rochex [U. Paris VIII]) :
Bourse d'excellence au doctorat du CREAS, novembre 2019.

Auteurs du dossier thématique

Maryse Potvin
Professeure, Université du Québec à Montréal (UQAM)

Marie-Hélène Brunet
Professeure, Faculté d'éducation, Université d'Ottawa

Raphaël Gani
Candidat au doctorat, Faculté d'éducation, Université d'Ottawa

Anderson Araùjo-Oliveira
Professeur, Université du Québec à Montréal (UQAM)

Maryline Boisvert
Doctorante en éducation, Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)

Jacynthe Caron
Doctorante, Université du Québec à Montréal

Corina Borri-Anadon
Professeure, Université du Québec à Trois-Rivières

Priscilla Boyer
Professeure, Université du Québec à Trois-Rivières

Antoine Thépault
Théodile CIREL (EA 4354), INSPE Lille Nord de France

Karel Van Nieuwenhuyse
Faculty of Arts, University of Leuven, Belgique

Marjolein Wilke
Faculty of Arts, University of Leuven, Belgique

Bulletin du CREAS

Le Bulletin du CREAS est une publication du Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences (CREAS).

Responsables du dossier thématique	Sabrina Moisan, Fatima Bousadra et Saïfallah Jerbi
Membres du comité du Bulletin	Sabrina Moisan, Fatima Bousadra, Jean-Philippe Ayotte-Beaudet, Vincent Belletête, Saïfallah Jerbi et Kassandra L'Heureux
Révision	Vincent Belletête
Mise en page	Fabian Will

CREAS
Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences
Université de Sherbrooke

www.usherbrooke.ca/creas
S'abonner aux nouvelles du CREAS

Le CREAS est reconnu et financé par :

Fonds de recherche Société et culture Québec

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE