

Éduquer aux sciences humaines et sociales

Aïcha Benimmas and Anderson Araújo-Oliveira

Volume 47, Number 2, Fall 2019

Éduquer aux sciences humaines et sociales

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1066444ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1066444ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this document

Benimmas, A. & Araújo-Oliveira, A. (2019). Éduquer aux sciences humaines et sociales. *Éducation et francophonie*, 47(2), 1–7. <https://doi.org/10.7202/1066444ar>

Liminaire

Éduquer aux sciences humaines et sociales

Aïcha BENIMMAS

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Anderson ARAÚJO-OLIVEIRA

Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Références bibliographiques

- ARAÚJO-OLIVEIRA, A. (2012). Étude des pratiques d'enseignement en sciences humaines au primaire: le cas des futurs enseignants en contexte de formation en milieu de pratique au Québec. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 15(2), 64-96.
- BEAUMIER, F. et LEBLANC, B. (2015). Vivre l'archéologie et l'histoire: un exemple d'apprentissage expérientiel en sciences humaines. *Port d'Acadie*, 27, 54-62.
- BEDNARZ, S. W., ACHESON, G. et BEDNARZ, R. S. (2006). Maps and map learning in social studies. *Social Education*, 7(7), 398-404.
- BENIMMAS, A. (2006). Teaching Geographic reasoning. Symposium of the *Commission on Geographical Education of the International Geographical Union and the International Cartographic Association*, (75-79), Brisbane.
- BENIMMAS, A. (2008). A Theoretical Model for Thematic Map Learning. *Research in Geographic Education*, 10(2), 5-40.
- BENIMMAS, A. (2011). Les habiletés cartographiques des élèves du secondaire à l'école francophone en milieu minoritaire. *Actes du colloque de la 25^e Conférence internationale de cartographie, L'Association Internationale de Cartographie (1-9)*, Paris.
- BENIMMAS, A. (2015). Le statut de la carte géographique dans la pratique enseignante à l'école francophone en milieu minoritaire. *McGill Journal of Education*, 50(2-3), 269-291.
- CHARRETTE, D. (2010). Quelques pistes pour considérer la bande dessinée historique en tant qu'outil didactique. Dans M-A. Éthier, D. Lefrançois et J-F. Cardin (dir.). *Enseigner et apprendre l'histoire (159-178)*. Québec: Presses de l'Université Laval.

- DROLET, M. (2014). *L'enseignement de l'univers social au premier cycle du primaire: Pratiques déclarées d'enseignants d'une commission scolaire de Chaudière-Appalaches* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Rimouski.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec: Ministère de l'éducation.
- HASSANI IDRISSE, M. (2005). *Pensée historique et apprentissage de l'histoire*. Paris: l'Harmattan.
- KERSKI, J. (2014). Geo-awareness, geo-enablement, geotechnologies, citizen science, and storytelling: Geography on the world stage. *Geography Compass*, 9(1), 14-26.
- LAROUCHE, M.-C., LANDRY, N. et FILLION, P.-L. (2015). Conception et étude du potentiel d'un dispositif muséo-techno-didactique pour le raisonnement en sciences humaines d'élèves québécois de 5^e année du primaire. *McGill Journal of Education*, 50(2-3), 293-319.
- LAURIN, S. (1999). La relation espace-temps dans la formation à l'univers social. Dans S. Laurin et J.L. Klein (dir.). *L'éducation géographique. Formation du citoyen et conscience territoriale (9-31)*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- MARTINEAU, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école. Traité de didactique*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- MILSON, J.A., DEMIRCI, A. et KERSKI, J.J. (2012). *International Perspectives on Teaching with GIS in Secondary Schools*. New York: Springer.
- PAGONI, M. (2009). Rencontre avec François Audigier: éducation à la citoyenneté et participation. *Carrefour de l'éducation*, 28, 150-156. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2009-2-page-150.htm>
- PHILIPPOT, T. (2012). Enseigner à l'école primaire une géographie problématisée: un défi? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 15(1), 21-34.
- SEIXAS, P. et MORTON, T. (2013). *Les six concepts de la pensée historique*. Montréal: Modulo.
- TARDIF, J. (2006). *L'évaluation des compétences*. Montréal: Chenelière Éducation.
- YOUNGBAUER, V. (2013). Application of media literacy and cultural studies in K-12 social studies curricula. *The Social Studies*, 104(5), 183-189.