

Enseignement des disciplines scolaires et construction du sujet dans l'école québécoise

Education and construction of the subject in Quebec schools

Educación y construcción del sujeto en la escuela quebequense

Louis Levasseur

Volume 36, numéro 2, automne 2008

La construction du lien social à l'école

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/029484ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/029484ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Levasseur, L. (2008). Enseignement des disciplines scolaires et construction du sujet dans l'école québécoise. *Éducation et francophonie*, 36(2), 140–155. <https://doi.org/10.7202/029484ar>

Résumé de l'article

L'article porte sur la manière dont des enseignants et enseignantes d'histoire et de sciences participent à la construction d'un sujet autonome, caractéristique de la modernité dite contemporaine. Les changements survenus dans les sociétés occidentales depuis la seconde moitié du XX^e siècle ont influencé les modes de socialisation des différentes institutions, dont celui de l'école qui, en tant qu'institution participante à la construction du lien social, se voit interpellée différemment dans la manière d'assumer sa mission d'éducation. Après avoir rappelé quelques fondements à caractère philosophique et sociologique de la modernité, l'auteur discute, sur la base de témoignages d'enseignants recueillis dans le cadre d'une recherche en cours, de la manière dont ceux-ci tiennent compte de la pensée des élèves dans l'accès aux savoirs scolaires qui sont des objets de la culture, contribuant ainsi à la construction de leur identité personnelle et à leur insertion dans la société. Ce parti pris en faveur de l'autonomie et de la liberté intellectuelle, morale et personnelle des élèves, vu comme l'indice d'une transformation dans la manière de contribuer au lien social, doit toutefois pouvoir bénéficier de l'assentiment des enseignants.

Enseignement des disciplines scolaires et construction du sujet dans l'école québécoise

Louis LEVASSEUR

Professeur adjoint, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec, Canada

RÉSUMÉ

L'article porte sur la manière dont des enseignants et enseignantes d'histoire et de sciences participent à la construction d'un sujet autonome, caractéristique de la modernité dite contemporaine. Les changements survenus dans les sociétés occidentales depuis la seconde moitié du XX^e siècle ont influencé les modes de socialisation des différentes institutions, dont celui de l'école qui, en tant qu'institution participante à la construction du lien social, se voit interpellée différemment dans la manière d'assumer sa mission d'éducation. Après avoir rappelé quelques fondements à caractère philosophique et sociologique de la modernité, l'auteur discute, sur la base de témoignages d'enseignants recueillis dans le cadre d'une recherche en cours, de la manière dont ceux-ci tiennent compte de la pensée des élèves dans l'accès aux savoirs scolaires qui sont des objets de la culture, contribuant ainsi à la construction de leur identité personnelle et à leur insertion dans la société. Ce parti pris en faveur de l'autonomie et de la liberté intellectuelle, morale et personnelle des élèves, vu comme l'indice d'une transformation dans la manière de contribuer au lien social, doit toutefois pouvoir bénéficier de l'assentiment des enseignants.

ABSTRACT

Education and construction of the subject in Quebec schools

Louis LEVASSEUR
Laval University, Quebec City, Canada

This article is about the changes to socialization modes that have occurred in our western societies since the second half of the 20th century, and how these changes affect the school in its mission of socialization and building the social bond in a modern world that is more and more uncertain about its foundations. Through teaching their own disciplines, transmitting knowledge and striving to reach objectives, how are the teachers contributing to building modernity, to the construction of the autonomous subject? After a theoretic presentation of modernity in relation to the search for the subject's autonomy from both philosophical and sociological perspectives, and after showing how subject autonomy is inseparable from a deep reflection about the nature of the social bond in our western societies, the author shows how teaching history and science can contribute to the autonomous construction of the subject.

RESUMEN

Educación y construcción del sujeto en la escuela quebequense

Louis LEVASSEUR
Universidad Laval, Quebec, Canadá

Este artículo aborda los cambios sobrevenidos en nuestras sociedades occidentales después de la segunda mitad del siglo XX en los modos de socialización y en la forma en que dichos cambios interpelan a la escuela en su misión de socialización y de construcción del vínculo social en una modernidad cada vez más insegura de sus cimientos. A través de la enseñanza, de la transmisión de los conocimientos y de las finalidades perseguidas: ¿De qué manera el magisterio contribuye a la edificación de la modernidad, a la construcción del sujeto autónomo? Después de la presentación teórica de la modernidad en tanto que búsqueda de la autonomía del sujeto según las perspectivas filosófica y sociológica y después de haber mostrado cómo la autonomía del sujeto es inseparable de una reflexión profunda sobre la naturaleza del vínculo social en nuestras sociedades occidentales, el autor muestra la eventual contribución de la enseñanza de la historia y de las ciencias en la construcción autónoma del sujeto.

Introduction

L'école fait face actuellement à un défi important qui touche à la massification et à l'accueil de publics hétérogènes plus ou moins en phase avec la norme scolaire, au décrochage scolaire et la violence. Ces problèmes internes à l'école ont certes une résonance sociale, certains d'entre eux ayant pour corollaires des phénomènes extérieurs comme, entre autres, la paupérisation de certains quartiers, le chômage de plusieurs parents et l'analphabétisme. Ce défi se doublerait d'un autre, celui de l'absence de certitudes et de références pouvant servir d'assises à la culture et pouvant assurer la cohérence à la fois au sein de la société et des institutions sociales, ce qui en conduit plusieurs à parler d'affaiblissement du lien social, lien que nous définissons ici comme étant ce qui fonde les rapports et les échanges entre les membres d'une société, ce qui favorise le vivre-ensemble. Qui plus est, il reviendrait à l'école de contrer les effets déstabilisateurs de ces problèmes sociaux et de la dissolution des assises de la culture contemporaine, bref de se présenter comme agent de socialisation susceptible de générer les symboles fédérateurs d'une culture commune et d'inciter les jeunes à adopter des comportements « citoyens ». On souhaite ainsi qu'elle joue un rôle prépondérant au regard de l'apprentissage du « vivre ensemble » (MÉQ, 1997) chez les élèves, contribuant ainsi, à sa manière, à la constitution du lien social.

Pendant, la problématique du lien social ne peut être ramenée aux seuls problèmes sociaux que nous venons d'évoquer et s'inscrit plus fondamentalement dans le mouvement même de la modernité que nous définissons comme étant essentiellement un mouvement d'autonomisation du sujet. Cette autonomisation du sujet n'est pas sans conséquence sur la « nature » du lien social et sur le rôle des institutions qui œuvrent à sa production. Certains pensent qu'il y a crise du lien social et crise des institutions dans nos sociétés vu la perte de solidarité et d'unité. Nous soutenons plutôt l'idée que le mouvement de la modernité est consubstantiel de l'autonomisation du sujet et que la manière dont les sociétés « produisent » des individus a changé au cours de la seconde moitié du XX^e siècle. Comme les processus de socialisation se sont transformés, la « nature » du lien social a aussi évolué vu la place laissée au sujet de même que le rôle des différentes institutions à l'égard de la socialisation.

En ce sens, le cas de l'école québécoise est intéressant pour l'examen de la place laissée au sujet dans ses apprentissages. Comment permet-elle à l'individu de se définir lui-même et de définir son rapport à la société et à la culture, et ce dans le cadre d'une modernité en pleine mutation incertaine de ses propres fondements et des modes classiques de socialisation contraignants? Voilà la question qui inspire la recherche que nous menons¹ et qui porte précisément sur la mission culturelle de l'école par l'entremise des enseignements dispensés, bref sur ce qui permet aux

Nous soutenons plutôt l'idée que le mouvement de la modernité est consubstantiel de l'autonomisation du sujet et que la manière dont les sociétés « produisent » des individus a changé au cours de la seconde moitié du XX^e siècle. Comme les processus de socialisation se sont transformés, la « nature » du lien social a aussi évolué vu la place laissée au sujet de même que le rôle des différentes institutions à l'égard de la socialisation.

1. Cette recherche en cours, intitulée *La contribution des matières scolaires à la constitution de la culture commune* (2007-2010), est financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH).

élèves de se construire mais aussi sur ce qui les lie à la société dans laquelle ils vivent. Toute réflexion sur la constitution du lien social dans nos sociétés occidentales ne peut faire l'économie de la prise en compte d'une telle mutation des modes de socialisation dans la modernité.

Le présent article tente d'éclairer la participation de l'école à la construction du sujet par l'entremise de l'enseignement dispensé au sein de quelques disciplines, notamment de l'histoire et des sciences. Une première partie aborde l'idée de la modernité présentée en tant que mouvement de *consécration du sujet*, et traite de la manière dont l'école tient compte de cette subjectivation. Une deuxième situe le cadre de la recherche qui inspire notre questionnement. Une troisième partie illustre, sur la base de témoignages d'enseignants des deux disciplines invoquées, comment ceux-ci permettent ou non l'accès aux savoirs de la culture au sein de leur classe en vue de permettre la construction de l'identité personnelle de leurs élèves et de leur insertion dans la société

La modernité : quelques fondements d'ordre philosophique et sociologique

La philosophie et la sociologie montrent, toutes deux à leur manière, comment la construction du sujet par lui-même constitue l'un des principaux vecteurs de la modernité. Si la philosophie montre une rupture avec la tradition en favorisant l'émancipation du sujet par la raison, de nombreux sociologues (Dubet et Martuccelli, 1996; de Singly, 1998) soutiennent pour leur part que des changements sont advenus dans la manière dont les individus s'imposent en tant que sujets mais aussi dans la manière dont les institutions socialisent ou « produisent » les individus. L'identification à des valeurs sociales considérées comme étant communes ou dominantes, qui confèrent à l'individu les éléments principaux de son identité, tend à s'estomper au profit d'une construction plus subjective du sujet et conséquemment moins dépendante de l'influence des grandes instances de socialisation comme les institutions (école, Église, famille, partis politiques, hôpitaux) et, à la limite, les grands récits. Cette première partie rappelle quelques fondements d'ordre philosophique et sociologique de la modernité et ouvre sur la contribution de la culture scolaire, à la subjectivation.

La philosophie et l'émancipation du sujet par la raison

Une des principales caractéristiques de la modernité consiste en l'omnipotence de la raison et de l'homme dans l'ordre de la nature et dans l'ordre des valeurs. Non seulement l'homme a-t-il le pouvoir de soumettre la nature à sa domination mais également celui d'instituer un ordre nouveau de valeurs. La modernité constitue ainsi une période de l'histoire qui cherche en elle-même ses propres garanties (Habermas, 1988) et qui refuse tout fondement religieux ou cosmologique à l'action de l'homme dans le monde. En cela, la modernité tranche radicalement avec la tradition fondée sur un ordre religieux qui transcende et soumet l'homme. Elle se

caractérise par l'affranchissement graduel de l'homme de « l'aspect multiple du principe de tradition, du principe d'appartenance, du principe d'autorité, de hiérarchie et d'obligation » (Gauchet, 2002, 14). Cet effort d'affranchissement, on le retrouve dans le corpus philosophique à différents moments de l'histoire, tel qu'illustré ici par deux exemples jugés les plus décisifs pour l'avènement de la modernité. Dans le *Discours de la méthode* de 1637, Descartes entreprend de passer au crible de la raison des opinions qu'il a pu tenir pour vérités. Ce faisant, le sujet prend une distance par rapport à la culture de son époque et s'en affranchit (Descartes, 1965). Kant poursuit, au Siècle des lumières, le projet cartésien d'une émancipation de l'humanité par la raison et écrit en 1784: « Les Lumières, c'est la sortie de l'homme hors de l'état de tutelle dont il est lui-même responsable. L'état de tutelle est l'incapacité à se servir de son entendement sans la conduite d'un autre [...]. Aie le courage de te servir de ton propre entendement! Voilà la devise des Lumières. » (Kant, 1991)².

On garde de ces premières considérations sur la modernité que le sujet autonome a le pouvoir, grâce à la raison, d'imposer sa volonté au monde de la nature et des valeurs, de mettre fin à la tradition pour faire accéder l'humanité entière aux lumières de l'entendement. Le sujet ne s'insère plus au sein d'un ordre « naturel » scellant son destin une fois pour toutes et lui assignant une place définitive qui serait en somme, semblable à celle de ses propres ascendants, et par la force des choses, de ses propres descendants.

La sociologie, les modes de socialisation et la production du sujet par lui-même

La sociologie contemporaine, à sa manière, reconnaît l'émergence d'un sujet qui cherche à se définir et à affirmer son autonomie dans un monde exerçant sur lui de multiples contraintes. Elle conçoit le mouvement de la modernité comme l'affranchissement graduel du sujet par rapport au tout social, mais apporte des nuances à l'idée d'un sujet disposant à sa guise du monde matériel et symbolique qui laisse entendre, à tort, que le sujet moderne est hyperindividualisé.

Il importe, ici, de distinguer au moins deux périodes de la modernité. La première que l'on pourrait dire « classique » se caractérise par l'inscription du sujet dans une totalité sociale qui le détermine. Celui-ci adhère à des valeurs qui s'incarnent dans des normes de conduite puis des rôles, lesquels finissent par marquer profondément sa « personnalité ». L'être social de Durkheim (1985) agit rationnellement et de façon autonome, mais en accord avec les valeurs, les institutions et l'organisation sociale. L'identification du sujet à ces valeurs institutionnelles (famille, école, Église, etc.) le conduit à la liberté. En effet, les valeurs modernes renvoient au contrôle de soi par la rationalité, ce qui, dans la tradition de la pensée occidentale, donne

2. Kant assignera même à l'éducation la tâche première de former le jugement et d'amener le sujet à se conduire de manière autonome (Kant, 1993, 117). Tout le problème de l'éducation consiste donc en ce passage difficile de l'état de nature qui se caractérise par l'indépendance à l'égard des lois morales, à l'état de culture qui se caractérise par la conscience du devoir, la liberté raisonnable, passage par lequel l'humanité entière accèdera à un état de perfectionnement. Il s'agit donc d'éveiller en l'homme la faculté d'entendement, de jugement, selon laquelle il parvient à la formulation de ses propres maximes.

Alors que le sujet de la modernité classique reçoit son identité des institutions et des grandes structures, le comportement le plus conformiste aujourd'hui appelle une justification de la part de l'individu (Beck, 1998).

accès à l'Universel. Les processus de socialisation, certes, contraignent le sujet, mais grâce à la rationalité, il lui devient possible de triompher de l'ordre de la tradition et de transformer le monde, tant sur le plan matériel que symbolique. Le paradoxe ici veut que l'hypersocialisation du sujet le conduise à l'autonomie (Dubet, 2002).

La seconde période que l'on pourrait faire remonter aux années 1960 se caractérise justement par le degré d'autonomie du sujet. Alors que le sujet de la modernité classique reçoit son identité des institutions et des grandes structures, le comportement le plus conformiste aujourd'hui appelle une justification de la part de l'individu (Beck, 1998). Dubet écrit d'ailleurs que « nous avons perdu l'assurance selon laquelle la socialisation suffit à la formation des sujets » (Dubet, 2003). La socialisation classique s'efface devant l'idée d'expérience sociale que doit construire le sujet (Touraine, 1992; Dubet, 1994). Même si l'identité demeure en partie tributaire des appartenances sociales et institutionnelles, elle ne s'y laisse plus réduire. La subjectivation se dissocie en cela de la socialisation. Qui plus est, l'unité normative qui caractérisait l'Église ou l'École³ a cédé le pas à un pluralisme dont les composantes sont en tension, parfois forte, ou dans un rapport faiblement unitaire. Il revient alors au sujet de recomposer des liens entre les univers normatifs dans lesquels il se trouve engagé, comme s'il était lui-même moins la résultante d'un processus de socialisation que l'artisan même de sa propre socialisation, et conséquemment, du lien social. En effet, les institutions n'ont plus la force d'enrôlement nécessaire afin d'indiquer a priori ce lien au sujet. C'est plutôt celui-ci qui construit le sens de son appartenance au social.

Nous venons d'évoquer le passage entre la période classique de la modernité où la socialisation recouvre, en bonne partie, la subjectivation et la période contemporaine de la modernité où, au contraire, la subjectivation tend à se dissocier des processus sociaux de socialisation, sans pour autant y échapper totalement. Il convient de nous demander si ce processus de subjectivation contemporaine s'exprime au sein de la culture scolaire, notamment par les enseignements qui y sont dispensés.

La culture scolaire et la subjectivation

Comment cette mutation des modes de socialisation dont on a parlé précédemment se manifeste-t-elle dans l'école? Généralement, la socialisation scolaire renvoie à la transmission de valeurs et de normes comportementales. Pour notre part, nous choisissons d'examiner la question de la contribution de l'école à la production d'un sujet autonome, non pas sous l'angle de l'encadrement des élèves et de la gestion de leur comportement mais plutôt sous celui de l'enseignement des disciplines scolaires. Il y a lieu de voir si cet enseignement va dans le sens de modes d'intervention plus souples et plus sensibles vis-à-vis de l'individu, plus centrés sur son activité dans une perspective de construction de sa propre identité (LeVasseur, 2006;

3. On peut prendre pour exemple l'école médiévale qui, selon Durkheim (1990), se caractérise par la très forte unité des valeurs qu'elle transmet. L'école de la République ne se distinguerait guère de cette institution au chapitre de l'unité des valeurs qu'elle transmet aux élèves (Durkheim, 1985), même si ces valeurs diffèrent, ni au chapitre du caractère quasi transcendantal des valeurs transmises.

LeVasseur et Tardif, 2004, 2005) qui va, rappelons-le, à contresens du processus de socialisation axé sur la transmission de valeurs et de normes extérieures au sujet et qui s'était porté garant du lien social dans la modernité dite classique.

On peut invoquer *a priori* deux manières d'envisager la transmission des contenus d'enseignement qui renvoient plus largement aux rapports entre la culture et l'individu ainsi qu'aux modes de socialisation appelés «classique» et «contemporain». Dans la première, les contenus d'enseignement ou objets culturels sont déjà constitués et préexistent à l'élève, celui-ci devant impérativement se les approprier. Ainsi, il y a une langue, une littérature, une histoire, des théories scientifiques, des lois mathématiques et des œuvres artistiques à connaître et qui sont le reflet objectif d'un monde ordonné au sein duquel le sujet doit prendre place. Dans la deuxième, ces objets culturels sont des ressources dont dispose l'élève afin de se construire et de se définir. Les contenus des savoirs sont subsidiaires à la façon dont l'individu se définit et peuvent ou non être pertinents pour sa propre quête identitaire ou dans sa quête du savoir. La préséance laissée soit aux contenus des savoirs ou soit aux significations que le sujet leur attribue transparait, selon nous, dans l'enseignement, et ce dans les différentes matières. Aux fins du présent article, nous invoquons une recherche en cours où nous tentons de voir si, par l'entremise de l'enseignement de l'histoire et des sciences, un *corpus* de connaissances ou une lecture du réel est imposé tel quel aux élèves ou si ces derniers ont la possibilité, non tant de s'en affranchir, mais de se positionner de façon réflexive par rapport à eux?

Le cadre de la recherche en cours

Dans cette deuxième partie, nous situons brièvement le cadre de la recherche invoquée qui s'inscrit dans la suite de nos travaux antérieurs portant sur la mission culturelle de l'école. Nous rappelons d'abord les objectifs poursuivis et apportons ensuite des précisions sur le dispositif mis en place, question de pouvoir mieux situer le sens des propos des enseignants dans la partie qui suit.

Les objectifs poursuivis

La recherche à laquelle se réfère le présent article se veut exploratoire et poursuit deux objectifs généraux. Nous voulons voir en quoi deux des trois dimensions de la mission culturelle de l'école québécoise exprimée par les visées d'instruction et de socialisation⁴ (MÉQ, 1997) s'interpénètrent et analyser l'incidence de l'enseignement des contenus disciplinaires et des procédés pédagogiques mis en œuvre par les enseignants au sein des classes sur la construction des identités collectives et individuelles. En d'autres termes, nous nous demandons si ce qui est transmis par les enseignements, et ce dans chaque matière, influence la construction du sujet par lui-même, et si la socialisation, telle que considérée par les enseignants, permet

4. À ces deux volets, il nous faut ajouter aussi celui de la qualification.

d'incarner la visée promue dans la politique éducative ministérielle qui suggère de faire de l'école « un agent de cohésion » apte à favoriser « le sentiment d'appartenance à la collectivité » et « l'apprentissage du "vivre ensemble" ». (MÉQ, 1997 : 9)

Le dispositif mis en place : quelques précisions

La recherche s'appuie sur des témoignages d'enseignants et d'enseignantes qui interviennent dans seize écoles primaires et secondaires des régions de Montréal et de Québec⁵. Recueillis au printemps 2007, ces témoignages devraient nous permettre de cerner l'articulation entre ce que les enseignants disent faire en classe avec les élèves lors de l'enseignement de leur matière et nous renseigner sur la façon dont ils définissent la fonction socioculturelle de l'école et estiment la réaliser, via les visées d'instruction et de socialisation.

L'échantillon est composé de 35 enseignants du primaire (n=11) et du secondaire (n=24) intervenant dans les cinq grands domaines d'apprentissage disciplinaires identifiés dans les programmes d'études du primaire et du secondaire, soit ceux des langues, de la mathématique, de la science et de la technologie, de l'univers social, des arts et du développement personnel (MÉQ, 1997, 17-18). La participation a été obtenue sur une base volontaire. Dans le cas du primaire, les enseignants interrogés sont généralistes et enseignent l'ensemble des matières, à l'exception d'un seul qui enseigne les arts. Dans le cas du secondaire, les enseignants interviennent dans diverses matières : deux en anglais, quatre en arts, un en éducation physique, cinq en français, trois en histoire, trois en mathématiques, un en enseignement moral et deux en enseignement moral et religieux catholique, trois en sciences dont un en science physique (4^e secondaire) et deux en science et technologie (2^e secondaire).

Le recueil des données s'est fait au moyen d'entrevues individuelles semi-structurées d'une durée approximative d'une heure. Le protocole d'entrevue proposait deux grands axes de questionnement, l'approche d'enseignement d'une part, le contexte sociétal et la mission de l'école d'autre part. En ce qui concerne l'approche d'enseignement, les thèmes portaient sur les stratégies ou procédés pédagogiques utilisés pour l'enseignement de la discipline concernée; dans le cas du contexte, ils portaient sur la culture contemporaine, les transformations sociales, les rapports existant entre l'école, la société et l'individu. Les entrevues ont été enregistrées puis retranscrites dans leur intégralité. Précisons que, à la suite de quelques-unes d'entre elles, des réajustements ont été apportés au protocole dans le but de favoriser une plus grande ouverture des questions.

Quant au *mode d'analyse*, celui-ci est basé essentiellement sur le dégagement des significations émanant des discours des enseignants. L'analyse de contenu inspirée de Bardin (2003) a donc été privilégiée. Celle-ci a d'abord donné lieu au classement des propos en fonction des thèmes identifiés dans les deux axes, propos qui ont ensuite été distingués selon les unités de sens dégagées, ce qui a fait émerger des catégories de significations. Il faut noter que le cadre interprétatif de ces significations

5. Il s'agit de sept écoles primaires dont deux de la Montérégie et cinq de la région de Québec et de neuf écoles secondaires dont deux de la Montérégie et sept de la région de Québec.

s'inspire des références à la modernité et des effets produits sur les modes de socialisation auxquels participent les individus et sur leur construction identitaire. Ce qui nous intéresse particulièrement, tout en convenant de la taille réduite de l'échantillon, c'est l'intention ou non des enseignants concernés de donner préséance, par l'entremise de leur enseignement, soit à la transmission des contenus des programmes considérés ici comme des objets culturels, soit à l'élaboration de ces objets de savoir par les élèves eux-mêmes. Autrement dit, est-ce que les enseignants considèrent que les contenus d'enseignement doivent être présentés et intégrés tels quels par les élèves à partir des enseignements qu'ils dispensent ou accordent-ils à ceux-ci la possibilité de les critiquer de manière à ce qu'ils puissent définir leur propre rapport au monde, leur propre vision de la culture et ce faisant leur propre identité?

Il semble bien en effet que l'on soit en voie de passer d'une vision normative de l'enseignement qui favorise l'adhésion intellectuelle et morale de l'élève à un courant de pensée, une thèse ou une interprétation du « réel », à une vision plus critique qui met volontairement l'élève « en contact » avec divers courants de pensée, thèses ou interprétations possibles du « réel », mais aussi « à distance » vis-à-vis d'eux, pour lui permettre de construire sa propre représentation des phénomènes à l'étude.

Des discours concernant l'enseignement de l'histoire et des sciences : quelle subjectivation?

Après avoir situé le cadre général de l'étude en cours, nous présentons et discutons, dans cette troisième partie, de certains extraits de discours recueillis chez les enseignants d'histoire et de sciences du secondaire de manière à pouvoir dégager leur manière de tenir compte ou non de la subjectivation chez leurs élèves, tout en reconnaissant par ailleurs qu'il ne s'agit que d'une présentation partielle des données.

Une vision normative ou une vision critique de l'enseignement de l'histoire?

Les discours des trois enseignants d'histoire donnent à voir une certaine évolution dans la manière de l'enseigner depuis les années 1990. Il semble bien en effet que l'on soit en voie de passer d'une vision normative de l'enseignement qui favorise l'adhésion intellectuelle et morale de l'élève à un courant de pensée, une thèse ou une interprétation du « réel », à une vision plus critique qui met volontairement l'élève « en contact » avec divers courants de pensée, thèses ou interprétations possibles du « réel », mais aussi « à distance » vis-à-vis d'eux, pour lui permettre de construire sa propre représentation des phénomènes à l'étude. Les témoignages rapportés tendent par ailleurs à montrer la coexistence de ces deux visions.

Un des enseignants qui enseigne l'histoire depuis plus de trente ans semble bien conscient de l'existence de ces deux approches d'enseignement dont on vient de parler. Il souligne clairement qu'un enseignant peut choisir entre, soit éveiller la conscience politique et historique des élèves par la communication de sa propre lecture du « réel » et de ses propres convictions ou soit les amener à comprendre les causes de ces événements historiques en leur proposant diverses interprétations souvent divergentes des événements de manière à ce qu'ils puissent construire leur propre représentation de l'histoire. Cet enseignant dit toutefois opter pour la première approche, non seulement parce qu'il l'associe à une certaine forme de « responsabilité » mais aussi parce qu'elle confère au savoir émanant de son discours une valeur de vérité. L'extrait suivant témoigne d'une telle posture :

Moi, je suis un nationaliste depuis toujours et dans l'enseignement de l'histoire du Québec et du Canada, j'explique l'évolution du système politique jusqu'en 1982 pour le moins. Ce message-là que je leur véhicule me vient d'une passion que j'ai et on ne transmet pas une passion sans se servir de ce que l'on est évidemment. Un jour, un de mes étudiants m'a dit: « Depuis le temps que t'enseignes, combien de tes étudiants vont voter pour le parti Québécois? » Probablement que j'en ai influencé... On a tous été influencés par des maîtres. Les jeunes profs d'aujourd'hui ne pensent pas à ça être un maître. Être un maître, ça veut dire être en contrôle d'une certaine vérité, être capable de la transmettre et de convaincre. C'est le magistère. (Sujet 1, Histoire, 4^e secondaire)

Cet enseignant affirme toutefois que son enseignement n'est pas dogmatique pour autant. Il est d'avis qu'il ne lui appartient pas nécessairement de présenter de manière systématique des interprétations concurrentes à la sienne. Concernant la proposition de lecture unique du « réel » qu'il offre à ses élèves, il affirme que ceux-ci ont possibilité d'y adhérer ou non, convenant d'ailleurs explicitement ailleurs dans l'entrevue de leur liberté ou de leur autonomie de pensée. On peut très certainement questionner l'absence de référence chez cet enseignant expérimenté à la dynamique ambiguë qui règle les communications et les rapports entre le maître et les élèves dans la classe, compte tenu de la différence de statut qui existe entre eux, différence qui confère inévitablement à l'enseignant une autorité sur le savoir qui y circule, ce qui limite forcément la *soi-disant* liberté de choix des élèves.

Mais un autre de ses propos nous force toutefois à réfléchir davantage sur les motifs qui inspirent le choix de cette approche. On pourrait en effet être tenté de croire que le parti pris affiché en faveur d'une approche basée sur sa propre lecture des événements pour favoriser l'éveil de la conscience politique et historique tient d'une volonté de leur imposer sa propre façon de penser. Or, cela ne nous semble pas tout à fait le cas, cet enseignant faisant aussi allusion à son rôle d'enseignant, comme le montre l'extrait qui suit :

Dans les années 1970, on y allait allègrement, mais à un moment donné, on a dit de ne pas parler de politique en classe. Ayant respecté ces consignes pendant cette période-là, je trouvais que mon enseignement était fade, n'avait pas de couleur, de sorte que je suis revenu à être plus engagé par rapport à l'histoire. (Sujet 1, Histoire, 4^e secondaire)

Le propos rapporté semble en effet en dire plus sur les motifs qui justifient son approche. En affirmant sa distance par rapport à une position institutionnelle voulant qu'on « ne parle pas de politique » en classe et en soulignant son retour à un discours « plus engagé par rapport à l'histoire » ou plus coloré, cet enseignant sous-entend qu'il n'adhère pas à l'idée de neutralité des objets de savoir, ni à leur déconnexion des contextes sociaux qui leur donnent sens. Il nous apparaît faire montre d'une autonomie certaine sur le plan de son jugement professionnel en affirmant sa conviction de pouvoir influencer sans enrôler, mais aussi sur le plan de sa détermi-

nation à offrir une animation pédagogique en classe qui lie le savoir à enseigner à la culture sociale ambiante.

Les deux autres enseignants affirment enseigner l'histoire à partir d'une perspective différente qui s'apparente à la deuxième approche rejetée par l'enseignant précédent. Pour eux, ce qui doit primer, ce n'est pas de dicter une interprétation unique des événements ou de favoriser l'adhésion à une option politique particulière et à une identité collective mais plutôt de susciter un questionnement d'ordre historique et même identitaire chez l'élève. C'est d'ailleurs l'accent mis sur la personne et le parcours spécifique de chaque élève ainsi que l'influence de la relation qu'il engage avec chacun qui ressortent du propos de l'un d'entre eux, ainsi que l'indique l'extrait suivant :

Le vivre-ensemble est important, mais la conscience de l'autre passe d'abord par soi. J'accorde plus d'importance à interpeller l'élève dans tout ce qu'il est, à voir qu'il est en processus, en démarche, puis espérons qu'il y a une graine qui germera de ce que j'aurai abordé avec lui. (Sujet 3, Histoire, 5^e secondaire)

Dans la même veine, l'autre enseignant mentionne que le but premier de l'enseignement de l'histoire est tout le contraire que d'amener l'élève à incorporer une vision unique et « idéologique » de la matière. L'approche qu'il retient est davantage orientée vers le développement d'esprits libres vis-à-vis des idées qui leur sont proposées, l'enseignement devant s'attacher à fournir des repères critiques pour favoriser l'expression de jugements autonomes chez les élèves. Cette perspective doit d'ailleurs être retenue pour tous les élèves, y compris pour ceux d'origines ethnoculturelles autres. L'extrait suivant illustre une telle perspective :

La fonction ultime est de faire des individus libres, des libres penseurs, des « non manageable », des gens qu'on ne pourra pas manipuler par une idéologie quelle qu'elle soit. Ma force c'est de donner tous les repères pour ça, et je ne vois pas l'histoire comme un instrument, par exemple, pour mouler un élève d'origine étrangère. L'idée c'est de lui donner des repères. (Sujet 2, Histoire, 4^e secondaire)

Les témoignages d'enseignants qui viennent d'être présentés et les commentaires analytiques qui les accompagnent montrent que l'enseignement de l'histoire tend à s'affranchir d'un certain dogmatisme, tout en ne niant pas le pouvoir d'influence que détiennent les enseignants dans la transposition des savoirs en classe. Ils montrent aussi que les accents ne sont toujours mis sur les savoirs comme tels mais bien sur la personne de l'élève et sur la formation de son jugement. Pour certains enseignants, le souci de vouloir développer une conscience historique prime sur l'imposition d'une lecture « nationaliste » du fait historique. Bien qu'aucun extrait de discours ne s'y rapporte ici, un tel souci a particulièrement été évoqué en référence à la situation politique du Québec et à l'option souverainiste proposée aux citoyens. L'un des enseignants affirme à cet égard que, plutôt que de chercher à convaincre les élèves issus de l'immigration de l'option souverainiste, il vise à les amener

à comprendre le questionnement récurrent des Québécois sur leur avenir politique au sein du Canada.

L'enseignement des sciences : une vision objectiviste ou une vision relativiste?

Nous avons délibérément choisi les sciences comme second exemple de matière scolaire susceptible de nous permettre d'apprécier la préséance laissée ou non au sujet dans l'enseignement. Vu le caractère encore prétendument « objectif » des disciplines scientifiques par rapport à l'histoire qui semble plus naturellement proposer des valeurs et des symboles qui débouchent sur des visions du monde ou qui aident à forger les identités et les sentiments d'appartenance, il nous semble intéressant de saisir le type de vision qui prédomine dans le discours des quelques enseignants interrogés. Par des effets d'influence du discours actuel au sujet des sciences et des technologies mais aussi de l'enseignement scolaire, il semble bien que les sciences en viennent à servir des finalités autres que scientifiques, notamment des finalités morales et identitaires, comme le montrent les divers témoignages provenant des trois enseignants rencontrés. Les extraits d'entretiens qui suivent permettent de dégager des observations intéressantes au regard de cette manière d'enseigner les sciences.

Une première observation susceptible de caractériser l'enseignement des sciences suggère l'entrée de la science dans la sphère de la morale, une morale tantôt environnementaliste, tantôt sanitaire, ainsi que le proposent les témoignages qui suivent.

Une enseignante énonce justement sa vision élargie de la science axée sur une préoccupation pour l'environnement :

On est surtout dans une culture de globalité. On n'est pas dans le spécifique de la science. On y va beaucoup avec la conscientisation environnementale, le citoyen responsable. (Sujet 6, Sciences, 2^e secondaire)

Cette morale s'étend aussi à la santé et à la consommation. Par exemple, l'autre enseignant (Sujet 4, Sciences, 2^e secondaire) incorpore dans son programme un volet relatif à la santé et à l'hygiène qui recouvre des questions relatives au sommeil, à l'alimentation, à la consommation de drogues et d'alcool et aux pratiques sexuelles (protection, infections, pratiques à risque).

Comme on peut le constater, ces approches des sciences peuvent servir de tremplin pour l'édification d'une morale tout autant individuelle (santé, hygiène, sexualité) que sociale (environnement, pollution). La finalité de l'enseignement devient alors exogène à la méthode des sciences. L'appropriation qui est faite par l'élève du corpus de connaissances scientifiques et de la logique propre à leur organisation est moins, dans les deux témoignages présentés, le but visé par l'enseignement que le positionnement personnel des enseignants concernés par rapport aux questions environnementale et sanitaire. Autrement dit, l'accent semble être mis sur les enjeux et la pertinence sociale de la science plutôt que sur ses principes et méthodes intrinsèques.

Une deuxième observation susceptible de caractériser l'enseignement des sciences chez les enseignants interrogés suggère une posture relativiste à son endroit, posture qui consiste à présenter la science comme un discours possible sur le monde, une construction parmi bien d'autres possibles. Dans l'extrait suivant, la science est comme « rabaissée » dans ses prétentions à produire de la connaissance ou à affirmer de manière péremptoire la vérité des choses, dans la mesure où elle est présentée comme ayant une histoire, ce qui renvoie à la relativité de ses théories et donc à sa lecture « particulière » du monde:

Pluton, on pensait que c'était une planète puis ça n'en est plus une. Même dans le domaine scientifique, il y a des contradictions qui surgissent. (Sujet 5, Sciences, 4^e secondaire)

Si, dans cet extrait, la science est présentée dans une perspective de « faillibilité » épistémologique, les deux extraits associés aux témoignages qui suivent vont encore plus loin et présentent la science comme un discours possible parmi d'autres, ce qui du coup la confine au relativisme épistémologique (Forquin, 1989), voire culturel:

Je vais respecter le fait qu'ils n'adhéreront peut-être pas à la théorie de l'évolution, mais moi, j'y crois quand j'enseigne. Mais en même temps, je vais respecter qu'ils croient à d'autres choses, mais je leur demande d'avoir une connaissance de cette façon de voir... C'est comme quand t'arrives en morale puis que t'enseignes les différentes religions. C'est pas parce que le prof explique ce qu'est l'hindouisme qu'il est nécessairement de confessionnalité... Il enseigne à des jeunes qui ont différentes confessionnalités. (Sujet 5, Sciences, 4^e secondaire).

Je lui demande de m'expliquer pourquoi, quelles sont les valeurs, les causes qui remettent en question ça. Puis je vais lui dire : «si tu veux maintenir cette position-là, tes croyances, tes valeurs, c'est correct, sauf qu'il y un minimum d'informations que je dois te transmettre pour que tu puisses voir». Puis je vais lui demander de faire toutes les évaluations. Puis dans la construction d'opinion ou encore dans des enjeux, il va falloir qu'il annonce cette valeur ou cette influence qu'il a. Faut qu'il soit capable d'objectiver son point de vue. (Sujet 6, Sciences, 2^e secondaire)

Dans ces témoignages qui soutiennent une perspective relativiste, la connaissance scientifique n'est pas nécessairement intégrée telle quelle. Elle sert de référent objectivant, de repoussoir à la représentation du monde (éventuellement religieuse) de l'élève. Autrement dit, elle devient ce par quoi l'élève prend conscience des caractéristiques de ses propres croyances. Le discours sur la science est ramené à une invitation à la pensée critique, sans pour autant que l'élève ne soit muni des outils, de la méthode, de l'épistémologie et des connaissances scientifiques. En ce sens, la science constitue une ressource parmi d'autres, pouvant servir à l'élève dans la construction de sa propre compréhension des choses. En somme, dans la mesure où la

Le discours sur la science est ramené à une invitation à la pensée critique, sans pour autant que l'élève ne soit muni des outils, de la méthode, de l'épistémologie et des connaissances scientifiques. En ce sens, la science constitue une ressource parmi d'autres, pouvant servir à l'élève dans la construction de sa propre compréhension des choses.

science permet de considérer, sous le jour qui lui est propre, les questions environnementales et sanitaires, elle devient en quelque sorte une voie d'accès ou une porte d'entrée à des questions de société auxquelles les enseignants concernés estiment important d'initier les élèves, invitation d'ailleurs formulée pour intégrer la dimension culturelle à l'école (MÉQ, 2003). La science ne serait plus alors la « chose » à considérer en soi, mais une manière de comprendre les questions fondamentales qui engagent l'avenir de l'humanité et, par le fait même, la vie des élèves.

Faut-il parler de « perte d'aura » de la science (ou de la science académique) dans la culture scolaire? Quoi qu'il en soit, certains pensent, à l'instar des enseignants rencontrés, que la science à l'école doit tirer sa pertinence et sa légitimité dans l'éclairage des débats sociaux importants – telles les questions environnementales et sanitaires –, et non plus uniquement dans le fait d'initier les élèves à son épistémologie et sa méthode. Certes, l'initiation à la méthode scientifique existerait toujours, mais serait partie d'une approche globale centrée sur ses implications sociales et culturelles. Dans les débats sociaux sur l'environnement et la santé, la science fournit son propre éclairage mais celui-ci n'est qu'un éclairage possible parmi d'autres, au service de la construction de la représentation du monde par les élèves considérés comme des sujets capable de réfléchir.

Conclusion

Le présent article nous a permis, par l'entremise de quelques témoignages d'enseignants et d'enseignantes d'histoire et des sciences, de nous interroger sur le sens de la considération des points de vue des élèves dans l'enseignement de ces disciplines, et donc sur la considération de la subjectivité dans l'école actuelle, pour rejoindre le propos sur la modernité déployé dans la première partie. Rappelons qu'une telle considération du sujet suggère, par le fait même, l'abandon d'un certain type de rapport au normatif dans l'enseignement, particulièrement d'un discours préconstruit sur le sens du monde ainsi que sur l'identité et les valeurs auxquelles l'élève aurait le «devoir» d'adhérer intellectuellement ou moralement. Ces quelques témoignages nous permettent de convenir de l'évanescence d'un tel rapport à la dimension normative dans l'enseignement scolaire à travers l'enseignement de l'histoire et des sciences au profit d'une considération plus sensible des points de vue des élèves. Nous sommes d'avis, et c'est la thèse que nous soutenons, que ces derniers sont de plus en plus sollicités par l'enseignement dispensé à se distancier de la culture scolaire et à appréhender les cadres et notions disciplinaires dans une perspective davantage critique et relative. Le récit historique peut aider l'élève à se situer dans le monde bien que dans une perspective critique. Le discours scientifique peut également aider l'élève à se positionner bien qu'il ne soit pas le seul qui puisse expliquer le « réel ».

En avalisant le parti pris pour la construction autonome du sujet, perspective qui va à contresens du mode conventionnel de socialisation de l'école axé sur la transmission de valeurs devant être intériorisées par les membres d'une société et

Ces quelques témoignages nous permettent de convenir de l'évanescence d'un tel rapport à la dimension normative dans l'enseignement scolaire à travers l'enseignement de l'histoire et des sciences au profit d'une considération plus sensible des points de vue des élèves.

ayant la force de s'imposer comme étant d'emblée consensuelles, certains croient que l'école accentue la « crise » qui le traverse, alors que d'autres pensent, et nous sommes de ceux-là, qu'elle tente, en produisant des sujets autonomes, de renouveler sa réponse au problème de déliquescence du lien social. Comme nous y invitent à le faire les sociologues évoqués précédemment, il faut voir la considération du sujet comme étant davantage l'indice d'une transformation dans la manière dont nos sociétés et l'école contribuent au lien social. En ce sens, l'école participe activement à l'édification d'une modernité contemporaine en tant que réalisation de l'autonomie du sujet. La question se pose cependant de savoir si les enseignants et enseignantes sont prêts à assumer les conséquences de ce parti pris en faveur de l'autonomie et de la liberté intellectuelle, morale et personnelle des élèves.

Références bibliographiques

- BARDIN, L. (2003). L'analyse du contenu et de la forme des communications, dans *Les méthodes des sciences humaines*, sous la direction de Serge Moscovici et Fabrice Buschini. Paris : Presses universitaires de France, p. 243-270.
- BECK, U. (1998). Le conflit des deux modernités et la question de la disparition des solidarités. *Lien social et Politiques*, 39, p. 15-25.
- DESCARTES, R. (1965). *Le discours de la méthode*. Paris : Bordas, 191 p.
- DE SINGLY, F. (1998). Individualisme et lien social. *Lien social et Politiques*, 39, p.33-45.
- DUBET, F. et MARTUCCCELLI, D. (1996). Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école. *Revue française de sociologie*, 37, 4, p.511-535.
- DUBET, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil, 277 p.
- DUBET, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil, 427 p.
- DUBET, F. (2003). Éducation : pour sortir de l'idée de crise. *Éducation et Sociétés*, 11, 1, p. 47-64.
- DURKHEIM, É. (1985). *Éducation et sociologie*. Paris : PUF, 131 p.
- FORQUIN, J.-C. (1989). *École et culture*. Bruxelles : DeBoeck, 247 p.
- GAUCHET, M. (2002). La transformation hypercontemporaine de l'individualité et l'éducation, dans *Y a-t-il une éducation après la modernité?*, sous la direction de L. Cornaz. Paris : L'Harmattan, p. 9-23.
- HABERMAS, J. (1988). *Le discours philosophique de la modernité* (traduit de l'allemand). Paris : Gallimard, 485 p.
- KANT, E. (1991). *Qu'est-ce que les Lumières?* Paris : Flammarion, 206 p.

- KANT, E. (1993). *Réflexions sur l'éducation*. Paris : Vrin, 117 p.
- LEVASSEUR, L. (2006). Éducation à la citoyenneté et missions d'instruction et de socialisation de l'école québécoise. *Revue canadienne de l'éducation*, numéro thématique « Démocratie et éducation », vol. 29, n° 3, p. 611-634.
- LEVASSEUR, L. et TARDIF, M. (2005). L'essor du travail technique en milieu scolaire et son incidence sur l'organisation du travail. *Recherches sociographiques*, Université Laval, XLVI, 1, p. 97-118.
- LEVASSEUR, L. et TARDIF, M. (2004). Divisão do trabalho e trabalho técnico nas escolas de sociedades ocidentais (Division du travail scolaire et travail technique dans les écoles des sociétés occidentales). *Educação & sociedade*, CEDES, Brésil, vol. 25, n° 89, p. 1275-1297.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2003). *L'intégration de la dimension culturelle à l'école*. Québec : Gouvernement du Québec, 49 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1997). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec : Gouvernement du Québec, 40 p.
- TOURAINÉ, A. (1992). *Critique de la modernité*. Paris : Fayard, 510 p.