

Qu'est-ce qu'on enseigne à qui ? L'impact des identités sur le processus de formation

Emmy Côté*

* McGill University; Université de Sherbrooke, emmy.cote@mail.mcgill.ca

Notre monde occidental contemporain se caractérise, entre autres, par une société multiculturelle et par un accès élargi aux études supérieures. Dès lors, il n'y a rien de surprenant à ce que la population des amphithéâtres des établissements d'enseignement supérieur soit, elle aussi, marquée par une appartenance culturelle multiple. Si une telle diversité peut n'avoir que peu, voire pas, d'impact sur certains processus de formation et sur la nécessité, pour le corps enseignant, d'en tenir compte ou d'y faire face, notre expérience d'enseignement en didactique de l'histoire, en travail social et auprès des enseignants fonctionnaires de la France nous amène à cibler différents enjeux liés aux mixités *ethnico-socio-culturelle* ou *éthico-politique* marquant les établissements universitaires (Québec), les enseignants (Québec, Belgique, France) et les étudiants en formation (Québec, Belgique, Liban).

Nous appuyant sur le cas du Québec, les positions antagonistes des diverses communautés académiques, culturelles et factions politiques quant à l'histoire (Éthier, Cardin et Lefrançois, 2014) réfèrent, en effet, intimement à des enjeux identitaires et sociopolitiques, et peuvent constituer des obstacles au vivre ensemble et pratiques démocratiques dans nos sociétés pluralistes (McAndrew, 2013). La formation des enseignants en histoire nécessite ainsi que l'on s'attarde à ces conceptions divergentes. Similairement, si la formation au travail social en Belgique a pour objectif de transmettre un modèle d'identité professionnelle, celui-ci renvoie notamment à la posture éthique et au positionnement en valeurs des professionnels du secteur (Cohen-Emerique, 2015). Or, ces positionnements sont eux-mêmes enchaînés à une certaine manière de voir le monde, de concevoir la société politique et la citoyenneté ainsi que les possibilités -ou non- de tisser des liens entre différentes personnes et groupes de genres et d'appartenance diverses. Il en va de même concernant les polémiques autour de la laïcité dans le cadre de l'Éducation nationale en France, où il semble fondamental de questionner les formations initiales des futurs enseignants tout comme les formations continues dispensées aux enseignants expérimentés à ce sujet (Lantheaume, 2007).

Par l'entremise des trois communications, nous proposons de souligner comment les appartenances identitaires (professionnelle, communautaire, linguistique, religieuse, etc.) peuvent entraîner des confrontations fortes, sur fond de désaccords en ce qui a trait aux valeurs, des heurts identitaires, des remises en doute personnelles, voire une radicalisation des positions, dans le cadre des formations susmentionnées. Nous soulèverons une série de questions qui, de manière générique, renvoient à un même questionnement. Qu'il s'agisse de formateurs qui transmettent, explicitement ou non, une certaine lecture de l'histoire ou de formateurs qui voient leurs enseignements des fondements du travail social remis en question par des étudiants qui en contestent les valeurs de référence, nous interrogerons avant tout les souplesses et des limites que peuvent ou doivent identifier et définir les formateurs lorsqu'ils élaborent les savoirs, savoir-faire et savoir-être à transmettre afin de favoriser, tant du côté des formateurs que

des étudiants, les possibilités de la prise en compte des points de vue différents, du débat et de l'analyse critique, sans toutefois risquer d'adhérer à un relativisme absolu (Remacle, 2016).

C'est bien de la nécessité et des formes à donner à la formation à la diversité que nous souhaitons discuter. Pour cela, partant de nos contextes d'enseignement et en nous reposant sur nos propres observations, nous proposerons des pistes d'analyse et d'action pour former les enseignants de nos institutions aux diversités spécifiques qui les traversent. Notre cadrage analytique est multiple et présenté dans chacune des communications. Précisons cependant qu'il a pour base commune la référence multiculturelle.

En vue d'un symposium court, axe 3

RÉFÉRENCES

- Cohen-Emerique, M. (2015). *Pour une approche interculturelle en Travail social*. Rennes : Presses de l'EHESP.
- Éthier, M.-A., Cardin, J.-F., & Lefrançois, D. (2014). Épilogue sur le débat sur l'enseignement de l'histoire au Québec. *Historical Studies in Education / Revue d'histoire De l'éducation*, 26(1).
- Lantheaume, F. (2007). L'activité enseignante entre prescription et réel : ruses, petits bonheurs, souffrance. *Éducation et sociétés. Revue internationale de Sociologie de l'éducation*, 19(1), 67-81. [Disponible en ligne, consulté pour la dernière fois le 20 novembre 2019. URL: <http://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2007-1-page-67.htm>]
- McAndrew, M. (2013). *Fragile majorities and education: Belgium, Catalonia, Northern Ireland, and Quebec*. Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Remacle, X. (2016). Pédagogie interculturelle. *Echos*, 67, 27-9. Consulté à l'adresse suivante le 29 novembre 2019: http://www.cbai.be/resource/docsenstock/formation/Ble_67_Xavierie_Remacle.pdf

Former à l'éducation à la citoyenneté au Québec : l'impact des identités sur les conceptions épistémologiques en enseignement de l'histoire dans la formation des futurs maîtres au secondaire

Emmy Côté*

* McGill University : emmy.cote@mail.mcgill.ca

L'enseignement de l'histoire constitue sans nul doute l'un des sujets les plus brûlants en éducation. La dimension éthico-politique inhérente de l'histoire fait ressortir, au gré des réformes éducatives, publications ou textes d'opinions sur la question, les positions antagonistes des diverses communautés académiques, culturelles ou factions politiques du Québec (Clapperton-Richard, Brunet, Néméh-Nombré, & Larivière, 2018; Éthier, Cardin et Lefrançois, 2014; Commins, 2009). D'après Marie McAndrew (2013), ces divergences de points de vue, intimement liées à des enjeux identitaires et sociopolitiques, peuvent même constituer des obstacles au vivre ensemble et pratiques démocratiques dans nos sociétés pluralistes. Dans le cadre de la formation universitaire des futurs maîtres, des questions aussi fondamentales que « quelles sont les finalités de la citoyenneté ? », « quels contenus devons-nous enseigner ? » et « quelles méthodes d'enseignement de l'histoire devons-nous privilégier ? » peuvent s'avérer plus délicates qu'anticipées. Aborder l'histoire nationale et les enjeux de citoyenneté requiert ainsi des qualités humaines et un ensemble complexe de savoirs historiques et compétences intellectuelles (Seixas, 2000).

Cette communication tire ainsi son fondement d'une pratique réflexive amorcée par une étudiante au doctorat en éducation à l'Université McGill et chargée de cours en didactique de l'histoire en enseignement primaire et secondaire dans trois universités québécoises, l'Université de Sherbrooke, l'Université de Montréal et l'Université McGill. À la suite de cinq charges d'enseignement, la réflexivité comme « mise à distance facilitant la construction d'un objet » (Legault, 2000, dans Donnay, 2001, p. 53) a permis de mieux circonscrire les orientations philosophiques et les hésitations de la chercheuse en vue d'orienter ses actions futures. Les représentations intuitives, consignées dans un journal de bord ont été transformées en données d'analyse pouvant être appréhendées selon des cadres théoriques et conceptuels savants. Les théories critiques et socioculturelles de même que les études portant sur la dualité « interculturelisme / multiculturalisme » (Gosh & Galczynski, 2017) et la conscience historique au Canada (Conrad, 2013; Létourneau & Moisan, 2004) ont permis de confronter les réflexions égocentrée (de la formatrice) à « l'altérité » (état du savoir).

D'abord, nous présenterons les populations étudiantes auxquelles nous avons enseigné et préciserons leur appartenance à des communautés linguistiques et culturelles distinctes ainsi qu'à des espaces géographiques et bassins démographiques différenciés. Nous clarifierons la négociation de notre planification d'enseignement pour les cours liés à l'enseignement de l'histoire nationale (Québec/Canada) en fonction de la description officielle du cours, les plans de cours du professeur titulaire, et autres facteurs externes, s'il y a lieu. Nous tâcherons d'expliquer le rôle tenu par les identités dans la diversification des orientations. Nous examinerons ensuite l'impact des identités

dans notre enseignement en classe. Cette dimension permettra d'aborder les conceptions antérieures des futurs enseignants, pouvant affecter leur rapport aux programmes d'histoire ministériels et pratiques envisagées, ainsi que l'influence de notre propre bagage identitaire sur la matière enseignée. Elle permettra aussi de se pencher sur nos sentiments de confort ou d'inconfort vécus dans certaines situations d'enseignement.

Pour conclure, nous suggérerons de discuter des questions suivantes selon notre expérience : comment l'enseignement actuel de la didactique de l'histoire dans les universités risque-t-il de perpétuer ou d'atténuer les traditionnelles divisions entre communautés francophone, anglophone, autochtone et allophone ? Comment le formateur peut-il négocier son enseignement en fonction des identités ? Comment, en tant que formateur, pouvons-nous optimiser les échanges autour des questions d'identité et de diversité afin qu'ils soient plus ouverts, constructifs et critiques ?

RÉFÉRENCES

- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004a). *Teaching history for the common good*. Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates.
- Chiasson, M (2012). A clarification of terms: Canadian multiculturalism and Quebec interculturalism [Rapport de recherche], McGill Université. Consulté le 29 novembre 2019 à l'adresse URL : <http://canadianicon.org/wp-content/uploads/2014/03/TMODPart1-Clarification.pdf>
- Donnay, J. (2001). Chercheur, praticien même terrain ? *Recherches qualitatives*, 22, 34-53.
- Éthier, M.-A., Cardin, J.-F., & Lefrançois, D. (2014). Épilogue sur le débat sur l'enseignement de l'histoire au Québec. *Historical Studies in Education / Revue d'histoire De l'éducation*, 26(1), 89-96.
- Gettler, B. (2016). Les autochtones et l'histoire du Québec : au-delà du négationnisme et du récit « nationaliste-conservateur ». *Recherches amérindiennes au Québec*, 46(1), 7–18. <https://doi.org/10.7202/1038931ar>
- Giroux, H. A. (1991). *Postmodernism, feminism, and cultural politics: Redrawing educational boundaries*. Albany : State University of New York Press.
- McAndrew, M. (2013). *Fragile majorities and education: Belgium, Catalonia, Northern Ireland, and Quebec*. Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Moisan, S; Warren, J-P; Zanazanian, P; Hirsch, S; Maltais-Landry, A. (2020). La pluralité des expériences historiques dans le passé du Québec et du Canada. Points de vue des historiennes et historiens universitaires. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 1-2(74), 103-127.
- Moisan, S. (2019). Intégrer les expériences et perspectives historiques des groupes marginalisés dans le cours Histoire du Québec et du Canada. *Enjeux de l'univers social*, 15(1), 31-35.
- Nokes, J. (2011). Recognizing and addressing the barriers to adolescents' "Reading like historians". *The History Teacher*, 44(3), 379-404.
- Seixas, P. (2000). Schweigen! Die kinder! Or does postmodern history have a place in the schools? Dans P. N. Stearns, P. Seixas & S. S. Wineburg (Dir.), *Knowing, teaching and learning history: National and international perspectives* (pp. 19- 37). New York : New York University Press.
- Legault, G.A. (2000). *Professionalisme et délibération éthique*. Québec, Presses de l'université du Québec.

- Létourneau, J. (2014, Mar 14). Teaching History: Historical Consciousness and Quebec's Youth. *Active History*, Consulté le 29 novembre 2019 à l'adresse URL : <http://activehistory.ca/2014/03/teaching-history-historical-consciousness-and-quebecs-youth/>.
- Perrenoud, P. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. *Éducation Permanente*, 160, 35-60.
- Zanazanian, P. (2016). History teaching and narrative tools: Towards integrating English-speaking youth into Quebec's social fabric. *Minorités linguistiques et société*, (7), 70–96. DOI : 10.7202/1036417ar.

Faire penser « juste » : ethnocentrisme du formateur ou défense des fondements du travail social ?

Noëlle Collès, Christine Noël et Danièle Peto*

*Haute Ecole « ICHEC-ECAM-ISFSC », n.colles@isfsc.be, c.noel@isfsc.be, d.peto@isfsc.be

Des petites remarques a priori anodines ; des interventions étudiantes en séances qui brandissent le « chez nous, on... » ; des choix de stage qui peuvent paraître communautaristes ; des oppositions franches, soutenues par l'argument en valeurs, face à une posture professionnelle défendue par un enseignant ... Le constat empirique de ces réalités quotidiennes, devant lesquelles se retrouvent de plus en plus souvent nos Maîtres de Formation Pratique (MFP), est à l'origine du questionnement développé dans cette communication. Une réalité de terrain donc, avant qu'elle ne soit réfléchi par le corps enseignant de la section Assistant Social de l'ISFSC, là où, historiquement, c'est une réalité de terrain antérieure qui a amené l'ISFSC à défendre une formation au Travail social généraliste et militante. Aujourd'hui, les enseignants sont ébranlés par la manière dont la diversité ethnique et culturelle qui colore les couloirs de l'ISFSC vient questionner le cœur de certains de leurs enseignements et, certainement, les fondements de l'identité professionnelle (Kolly, 2018).

Pour comprendre ce qui se joue dans ces bouleversements et proposer des modes de (ré)action aux enseignants, Danièle Peto mobilisera différents cadres théoriques : d'abord, le modèle de la rencontre interculturelle, proposé par Cohen-Emerique (2015), à partir duquel réfléchir les conditions et possibilités d'une pédagogie interculturelle (Remacle, 2016) mais aussi les conditions d'une politique de respect mutuel à différencier de la posture de tolérance (Gutmann, 2019); ensuite, le modèle du « Double Je » qui met en évidence les tensions constantes qui se tissent, pour tout le monde, entre identités personnelles et identités statutaires (Singly, 2017) et sur base duquel nous faisons l'hypothèse que ces tensions sont renforcées lorsque la construction identitaire est, de l'intérieur, confrontée à la diversité ; et enfin l'articulation entre Tradition et Modernité (Gauchet, 2007) que certains métissages (Jamouille, 2016) peuvent rendre indispensable au sein des processus de construction identitaire tout en devenant problématique si le référent traditionnel impacte l'identité professionnelle. Ces hypothèses et élaborations théoriques seront systématiquement discutées par Christine Noël et Noëlle Collès. Leur double ancrage de MFP et d'assistantes sociales de terrain leur permettra de confronter le cadrage théorique à des situations concrètes, vécues avec des étudiants en ateliers de pratique professionnelle, pour le mettre à l'épreuve de la pratique pédagogique.

Cette discussion devrait nous permettre de lancer les questions suivantes : que faire, en tant qu'enseignant en section Assistant Social, quand les modèles professionnels, en accord avec nos valeurs d'individu, de formateur ou de professionnel, sont mis en question par des étudiants ? ; comment faire face à ces confrontations en valeurs, comment en débattre et construire un cadre de référence professionnel et pédagogique ? ; comment, encore, en tant que formateurs, construire ensemble, au-delà des rapports singuliers au métier, un consensus autour du modèle et des référents professionnels à enseigner à des étudiants qui ne partagent pas nécessairement ces référents culturels ?

RÉFÉRENCES

- Cohen-Emerique, M. (2015). *Pour une approche interculturelle en Travail social*. Rennes : Presses de l'EHESP.
- Gauchet, M. (2007). *L'avènement de la démocratie I. La révolution moderne*. Paris : Gallimard.
- Jamouille, P. (2016). « Prévenir les radicalisations en soutenant les métissages socio-culturels ». Dans Laurent, P-J. (Dir.), *Tolérances et radicalismes : que n'avons-nous pas compris ?* (pp. 23-38). Bruxelles : Couleur livres.
- Kolly, M. (2018). *De la religion que l'on voit à la religion que l'on ne voit pas. Les jeunes, le religieux et le travail social*. Bruxelles : Presses de l'Université Saint-Louis.
- Remacle, X. (2016). « Pédagogie interculturelle », *Echos*, 67, 27-9. Consulté le 29 novembre 2019 à l'adresse URL : http://www.cbai.be/ressource/docsstock/formation/Ble_67_Xaviere_Remacle.pdf
- Singly, Fr. de (2017). *Double Je. Identité personnelle et identité statutaire*. Paris : Armand Colin.

Former aux enjeux de la laïcité française : entre réalité scolaire, appartenance culturelle et prescription institutionnelle, pour une prise en compte des identités et des contextes d'enseignement dans la formation en Histoire des enseignants du réseau d'enseignement français à l'étranger.

Camille Martin* * Enseignante, formatrice. Ministère de l'Éducation Nationale français / Ministère des Affaires Étrangères (AEFE) - Lycée franco-libanais Nahr Ibrahim, Liban. camille.martin@aeфе.fr

L'inscription de la neutralité des services publics depuis la loi de Séparation des Églises et de l'État, adoptée en France en 1905, a conduit à un affranchissement des agents français et de leurs espaces de travail, de toute référence à la religion. Cette loi, inscrite et vécue comme fondamentale dans l'Histoire de la République française distinguait tout de même la sphère privée et la sphère publique en garantissant d'un côté les libertés fondamentales et en garantissant de l'autre, une prise en compte des convictions, sur le plan privé (Fondeville, 2017). Bien avant néanmoins, l'École de la République agit en précurseuse puisque les lois Ferry et Goblet instituent, dès 1882 et 1886, un enseignement primaire gratuit, laïc et obligatoire en plus de confier l'enseignement public à un personnel laïc.

Plus d'un siècle plus tard, le contexte scolaire reste le « terrain privilégié » de cette laïcité « à la française » comme le montre la loi du 15 mars 2004, encadrant, dans les établissements publics des premier et second degrés, le port de tenues ou de signes manifestant ostensiblement une appartenance religieuse. Cette loi conduit à une application spécifique de la laïcité à l'École, en étendant la neutralité de l'espace public à la sphère privée (Baubérot, 2015).

Alors que ces derniers mois, de nombreux débats sur la laïcité dans le cadre scolaire resurgissent dans l'actualité, suite notamment à l'assassinat de Samuel Paty en France le 16 octobre 2020, il est évident que le cadre de l'école, dans lequel la laïcité est voulue comme fondement d'une institution qui doit préserver les élèves de tout prosélytisme idéologique ou religieux, est catalyseur puisqu'à la fois premier lieu de transmission des valeurs de la République et espace accueillant un public pluriel dans ses identités.

Dans ce cadre, le manque de culture religieuse des élèves mis de l'avant (Joutard, 1989, Debray, 2002, 2015) semble passer au second plan au profit du constat, considéré davantage problématique, d'une religiosité accrue de certains élèves de la Nation (Fondeville, 2017). Au-delà cependant de la multiplication des prises de position identitaires ou de volontés de refonte de la laïcité scolaire, ce sont les enseignants qui, quotidiennement, sont amenés à prendre des décisions pédagogiques et éducatives et à agir et réagir en fonction des attitudes et propos des élèves. Les enseignants sont donc au cœur d'un dilemme mettant en opposition prescription institutionnelle et réalité scolaire, prescription législative et pratique d'enseignement (Lantheaume, 2007). Ainsi, il semble fondamental de questionner les formations initiales des futurs enseignants, tout comme les formations continues dispensées aux enseignants expérimentés sur le sujet.

Dans le cadre du réseau d'enseignement français à l'étranger, réseau homologuant des établissements étrangers comme respectueux des programmes d'enseignement du

Ministère de l'Éducation nationale français, ces questionnements se posent avec davantage d'acuité, les professeurs étant à la fois étrangers et non-fonctionnaires de l'État français pour un part grandissante et enseignants dans des états non-laïcs. Nous nous proposons en conséquence d'interroger les formations initiales et continues reçues par ces derniers en présentant leurs mises en œuvre dans le cadre spécifique des établissements homologués du réseau d'enseignement français au Liban, mosaïque républicaine confessionnelle.

Cette étude sera mise en perspective par l'analyse des entretiens semi-directifs menés sur le sujet de l'enseignement de l'Histoire et de l'Éducation morale et civique dans le cadre scolaire, à la fois auprès d'enseignants locaux et de formateurs détachés par le Ministère de l'Éducation Nationale français au Liban, premier pays au monde en nombre d'établissements scolaires homologués par la France.

Nous souhaiterions en effet amener à une discussion autour des questions suivantes : Quels impacts ont le contexte d'enseignement et les appartenances culturelles des enseignants locaux dans leurs enseignements des programmes d'Histoire français ? En quoi le rôle et la place des formateurs en enseignement de l'Histoire expatriés peuvent-ils différer dans un contexte d'enseignement multiconfessionnel qui n'est pas le leur originellement ? Comment les enseignants locaux des établissements français sont-ils sensibilisés et formés à une nécessaire désacralisation de leurs enseignements du fait religieux ?

RÉFÉRENCES

- Baubérot, J. (2012). La laïcité falsifiée. Paris : La Découverte. Debray, R. (2002). L'enseignement du fait religieux dans l'École laïque [Disponible en ligne, consulté pour la dernière fois le 20 novembre 2019. URL: <http://media.education.gouv.fr/file/91/4/5914.pdf>].
- Fondeville, B. (2017). « Problématiser les enjeux professionnels de la laïcité à partir d'expériences difficiles vécues par des enseignants dans des classes de quartiers populaires », Éducation et socialisation [Disponible en ligne, consulté le 20 novembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/edso/2722>]
- Joutard, P. (1990). Rapport de la mission de réflexion sur l'enseignement de l'histoire, la géographie, les sciences sociales, septembre 1989. Laïcité, le sens d'un idéal, Éducation et Pédagogies, 7, 80-87.
- Lantheaume, F. (2007). L'activité enseignante entre prescription et réel : ruses, petits bonheurs, souffrance. Éducation et sociétés. Revue internationale de Sociologie de l'éducation, 19(1), 67-81. [Disponible en ligne, consulté pour la dernière fois le 20 novembre 2019. URL: <http://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2007-1-page-67.htm>]