

DES QUESTIONS SOCIALEMENT VIVES EN CLASSE D'HISTOIRE : COLONISATION ET DECOLONISATION

Camille, HONVO

Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle (INSAAC)

Jeancamilleh6@gmail.com

Résumé

L'étude interroge les questions socialement vives en classe d'histoire en étudiant la colonisation et décolonisation à partir de la double analyse épistémique et didactique. Les objectifs de recherche visent à expliquer les représentations que se font les acteurs du système didactique sur la colonisation et la décolonisation et à proposer des classes d'histoire sous forme de débats autre que les cours magistraux et dialogués. L'étude s'intéresse à des futurs enseignants d'histoire de la filière CAP CAFOP de l'Ecole Normale Supérieure d'Abidjan et se construit donc à travers des enquêtes par questionnaire, des entretiens semi-directifs et des observations de classe. Il s'agit d'une étude qualitative et quantitative, car elle permet d'expliquer les représentations que se font les futurs enseignants d'histoire sur la colonisation et la décolonisation et d'établir des statistiques simples sur le champ lexical et sémantique de la colonisation et de la décolonisation. Les résultats montrent que ces futurs enseignants d'histoire mobilisent des concepts et des attributs qui leur permettent de prendre en charge les questions socialement vives. Les résultats indiquent également que les moments de controverse dans la classe favorisent à la fois le développement d'un processus de problématisation des énoncés produits lors des débats. Enfin, Les résultats nous indiquent que la situation de validation est à renforcer et que la pratique des débats en classe d'histoire reste un dispositif didactique à promouvoir pour enseigner et faire apprendre les questions socialement vives.

Mots-clés - *questions socialement vives, colonisation, décolonisation, débat, classe d'histoire*

Abstract

The study interrogates socially vivid issues in the history classroom by studying colonisation and decolonisation from a double epistemic and didactic analysis. The research objectives are to explain the representations that the actors of the didactic system have of colonisation and decolonisation and to propose history classes in the form of debates other than lectures and dialogues. The study focuses on future history teachers in the CAP CAFOP programme at the Ecole Normale Supérieure d'Abidjan and is therefore based on questionnaire surveys, semi-structured interviews and classroom observations. It is a qualitative and quantitative study, as it allows us to explain the representations that future history teachers have of colonisation and decolonisation and to establish simple statistics on the lexical and semantic field of colonisation and decolonisation. The results show that these future history teachers mobilise concepts and attributes that enable them to deal with socially salient issues. The results also indicate that moments of controversy in the classroom favour both the development of a process of problematisation of the statements produced during the debates. Finally, the results indicate that the

validation situation should be reinforced and that the practice of debates in the history class remains a didactic device to be promoted in order to teach and make students learn about socially relevant issues.

Keywords - *socially relevant issues, colonisation, decolonisation, debate, history class*

Introduction

Le souci d'interroger des objets d'enseignement-apprentissage en classe d'histoire comme la colonisation et la décolonisation est à replacer dans la continuité de la réflexion sur les questions socialement vives qui sous-tendent le rapport entre l'histoire et mémoire, l'histoire et altérité. Les faits historiques choisis pour notre étude servent à éclairer les questions mémorielles et contemporaines d'identité et d'altérité. Ils sont également utilisés comme appel à la tolérance qui est une ouverture à relativiser certaines valeurs de la société dans laquelle nous vivons. C'est pourquoi, nous prendrons en compte le contexte qui entoure les événements qui sont examinés. Nous pouvons distinguer deux temps forts, sans réelle continuité. Le passage de l'une à l'autre de ces deux colonisations s'accompagna d'un déplacement dans l'espace (Phan, 2009). Pour l'auteur, lors d'une première expansion, qui dura du XVI^e au XVIII^e siècle, les colonisateurs européens, sans se désintéresser complètement des autres continents, s'approprièrent la majeure partie du continent américain. Le deuxième temps de la colonisation concerna l'Afrique et de vastes pans de l'Asie. Notre étude se focalisera sur la seconde colonisation c'est-à-dire celle de la seconde moitié du XIX^e siècle en ayant comme centre d'intérêt l'empire colonial français en Afrique qui a été remis en cause. Survint alors la décolonisation. Pour Phan (*ibid.* : 11), la décolonisation, depuis la Première Guerre mondiale eut des effets, celui de poser le problème des relations entre colons et colonisés, voire de l'émancipation des colonisés. Selon Kemoun (2004 : 142), il a fallu une autre guerre mondiale pour que la décolonisation devienne un mouvement de l'histoire, mais les graines en avaient été jetées bien avant. Au terme de la guerre, les Etats-Unis et l'URSS étaient, cette fois, décidés à assumer leur rôle de puissances dominantes et déterminés à fixer la nouvelle règle du jeu (Stamm 1998 :73 ; Phan *op.cit.* : 138). L'ONU, dont la charte proclame « l'égalité des droits des peuples » et « le droit des peuples à disposer d'eux-mêmes », fait de l'émancipation coloniale une de ses priorités. En 1945, pour des raisons certes différentes, les Etats-Unis et l'URSS, étaient hostiles à la colonisation. La colonisation et la décolonisation font partie, sans

doute, des événements dont le poids et la mesure sont lourds dans l'histoire, elles pèsent fortement sur les pays devenus indépendants et dans les relations internationales (Chenntouf, 2008 :149). Selon Loucou (2012 : 318), la colonisation n'a pas été une simple parenthèse dans l'évolution de la Côte d'Ivoire et de l'Afrique d'une façon générale. Elle se prolonge encore dans les structures socio-économiques et culturelles qui maintiennent sous des formes renouvelées la dépendance extérieure. Le choix des questions vives auxquelles l'école doit contribuer à apporter des réponses est, du point de vue de Chevallard (1997) une « *question ombilicale* ». Il a utilisé l'expression « *question ombilicale* » pour bien souligner le caractère essentiel des questions socialement vives. Pour De Suremain et Mesnard (op.cit.), les questions socialement vives font l'objet de débats et de controverses parmi les spécialistes du champ scientifique, ce qui a des répercussions scolaires : les enseignants peuvent se sentir mal assurés face à ces tensions entre chercheurs du champ scientifique et osciller entre des affirmations parfois contradictoires, sans pouvoir trancher de manière assurée. Leur position s'en trouve d'autant plus fragilisée pour élaborer et transmettre des savoirs solides aux élèves. Ces incertitudes sur certaines propositions historiques, sans que les enseignants soient en mesure de bien les étayer ou de les argumenter pour répondre aux questions de leur public scolaire, suscitent en écho une forme d'inquiétude chez les élèves, voire de doute radical sur les savoirs historiques de l'école (De Suremain et Mesnard, *ibid*). Dans l'incertitude et face à la problématique des questions socialement vives en classe d'histoire, les enseignants démunis en dispositifs didactiques se contentent du cours magistral dialogué. Cela nous renvoie à un problème marqué par le fait que les pratiques de classe d'histoire contreviennent à l'approche par compétences et sont en contradiction avec ces questions socialement vives que représentent la colonisation et la décolonisation. Cela suscite des questions. Que représentent la colonisation et la décolonisation en tant qu'objet d'enseignement-apprentissage pour les acteurs du système didactique ? Avec quels dispositifs didactiques et quels types de documents enseigner et apprendre ces questions socialement vives ? Comment les futurs enseignants construisent-ils les concepts associés à la colonisation et la décolonisation ? Ces questions nous permettent de définir deux objectifs pour notre étude. Le premier objectif est d'expliquer les représentations que se font les acteurs du système didactique sur la colonisation et la décolonisation et le deuxième est de

proposer des classes d'histoire sous forme de débats. A partir de ces objectifs, avec Astolfi (2005 : 65), nous postulons que le principal dispositif didactique adapté à l'enseignement-apprentissage des questions socialement vives est celle des situations à débattre.

Du point de vue de l'ancrage théorique, les concepts fédérateurs de la didactique que sont la théorie de la transposition didactique de Chevallard (1991), des situations didactiques de Brousseau (1998) et de champ conceptuel de Vergnaud (1990) avec une vision socioconstructiviste (Rey et Staszewski, 2004 : 21) apparaissent en relation avec l'étude des questions socialement vives en classe d'histoire.

L'identification des types de tâches différents à exécuter pendant la classe d'histoire qui serait la transposition du débat des historiens en classe est un éclairage possible de la transposition didactique. L'exemple du passage de la problématique scientifique à la problématique didactique, de la constitution du corpus documentaire qui nécessite des tâches de sélection des sources, des témoignages ou documents, d'infirmer ou de confirmation d'hypothèses. En d'autres termes, le concept de transposition didactique permet l'articulation de l'analyse épistémologique et didactique, et se fait alors le guide du bon usage de l'épistémologie dans le traitement didactique des objets d'enseignement-apprentissage. Si enseigner, c'est faire apprendre, l'enseignant a pour tâche première d'organiser et d'animer des situations et des activités favorables aux apprentissages (Perrenoud, 1999). C'est pourquoi, nous convoquons la théorie des situations didactiques en mettant en œuvre des dispositifs didactiques adéquats sous-tendus par des catégories de situation (action, formulation, validation et institutionnalisation). Selon Linard (1998), le dispositif intègre le sujet et ses intentions, et ne prend sens que lorsqu'il est expérimenté par le sujet. C'est pourquoi, dans le cadre de cette étude, les futurs enseignants s'appuieront sur des situations-problèmes et des jeux de rôles. A partir des débats qui seront initiés sur la base d'une mise en scène des situations problématiques impliquant des personnages ayant un rôle donné (Mucchielli, 1983), le futur enseignant construit ses arguments ; les pairs construisent les leurs, entraînant des conflits sociocognitifs, c'est-à-dire des interactions entre des acteurs ayant des conceptions différentes des savoirs que vise l'apprentissage (Rey et Staszewski, *op. cit.* : 22). Quant à la théorie du champ conceptuel, elle permet de regrouper des concepts liés à la

colonisation, à la décolonisation et d'appréhender les concepts scientifiques et quotidiens utilisés par les acteurs du système didactique (enseignant et apprenant). La théorie du champ conceptuel permet d'analyser les tâches en mettant en relief le champ lexical et sémantique de la colonisation et son antonyme. Cette théorie permet de tenir compte des réalités sémantiques que représentent la colonisation et la décolonisation, car ces concepts changent de sens en fonction de l'environnement dans lequel ils sont utilisés. La théorie des champs conceptuels permet d'expliquer les représentations qu'ont les futurs enseignants à travers les concepts utilisés autour de la question coloniale. Pour notre étude, la théorie du champ conceptuel met en évidence des processus de conceptualisation à travers des débats et permet de suivre les modalités spécifiques de catégorisation pour chacun des deux concepts (colonisation et décolonisation), ainsi que d'appréhender sous l'angle des pratiques de classe d'histoire, la question des relations entre sens commun et sens scolaire. Qu'entendons-nous par questions socialement vives ? Legardez (2006 : 21) propose la définition suivante : « *Nous proposons de nommer "question (triple) socialement vive" une question qui prend (ou qui est amenée à prendre) une forme scolaire et qui possède plusieurs caractéristiques : elle est vive dans la société, elle est vive dans les savoirs de référence, elle est vive dans les savoirs scolaires.* » Kissiédo (2017 : 80) dans une approche d'histoire immédiate, aborde la mission de paix de l'ONU en Côte d'Ivoire lors de la crise militaro-civile et souligne que les questions socialement vives ont la particularité d'être des sujets sensibles d'actualité. Avec Hulak (2008 : 89) et Tchero (2010 : 74), nous notons que cette approche d'histoire immédiate pourrait être associée à l'histoire des mentalités parce que les questions socialement vives évoquent l'histoire des formes de pensées, de croyances et de sentiments spécifiques à chaque époque et qui se manifestent à travers les usages, les comportements et les explications que les membres de cette collectivité en donnent. Pour De Suremain et Mesnard (2021 : 15), la sensibilité de ces questions peut être renforcée par leur traitement médiatique dans la mesure où celui-ci peut focaliser l'attention sur certains aspects de cette histoire et en éviter d'autres, en privilégier une approche émotionnelle plutôt qu'une prise de recul par la construction d'une connaissance critique. Pour nous, la colonisation et la décolonisation sont des questions socialement vives qui offrent un espace de reproblématisation et un lieu d'échanges libres et ouverts dont le but est d'élaborer une conception du monde partagée entre les

scientifiques, les politiques, les acteurs du système didactique et l'opinion (Derouet, 2002 : 20). Les questions socialement vives en classe d'histoire mettent en relief les regards pluriels des objets d'enseignement-apprentissage comme la colonisation et la décolonisation. Ces objets d'enseignement-apprentissage sont sous-tendus par la mémoire et l'altérité.

Après l'éclairage théorique de l'étude, nous aborderons le dispositif méthodologique de l'étude suivi de la présentation des résultats et leurs significations que nous discuterons.

1. Dispositif méthodologique de l'étude

Au niveau du dispositif méthodologique, étudier des questions socialement vives comme la colonisation et la décolonisation dans une perspective d'innovation pédagogique et didactique nécessitera des cadres d'étude dans lesquels nous présenterons le public concerné et la méthode de recherche. Nous préciserons le choix des instruments de collecte de données et leur traitement.

1.1 Cadres de l'étude et méthode de recherche

L'étude s'est déroulée dans deux cadres. Il s'agit de l'Ecole Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan et des Centres d'Animation et de Formation Pédagogique (CAFOP) d'Abidjan, de Bassam et d'Aboisso. Le choix de ces structures de formation repose sur les missions de formation et d'encadrement que nous effectuons chaque année. L'Ecole Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan est un établissement d'enseignement supérieur dont la mission principale est de former les personnels d'enseignement (Professeur de CAFOP, Professeur d'enseignement secondaire général) et d'encadrement (Inspecteurs de l'enseignement secondaire général, primaire et préscolaire et Inspecteurs pédagogiques disciplinaires). Quant au CAFOP, il a pour mission de former les enseignants du primaire et du préscolaire. En plus de ces missions d'enseignement et d'encadrement, ces différentes structures de par leur statut (enseignement supérieur et enseignement du premier degré) ont aussi une mission de recherche c'est-à-dire mettre en œuvre des dispositifs didactiques innovants.

Nous avons une population de 72 futurs professeurs de CAFOP¹ pour les années académiques 2020-2021 et 2021-2022. L'année académique 2020-2021 est consacrée aux enseignements de l'histoire scolaire. La colonisation et la décolonisation font partie du thème 1 intitulé : « J'étudie l'évolution de la Côte d'Ivoire du XV^e siècle à l'indépendance »². L'année académique 2021-2022 est consacrée au séminaire de formation et au micro-enseignement qui préparent les futurs enseignants au stage pratique. Notre échantillon est composé de 16 futurs professeurs de CAFOP et s'est fondé sur l'échantillon par choix raisonné, car ces futurs enseignants sont issus du groupe que nous avons encadré lors du séminaire, du micro-enseignement et du stage pratique. Notre échantillon a un âge moyen de 45 ans avec plus de 5 (cinq) années d'expérience professionnelle dans l'enseignement du premier degré. Tout cela nous renseigne sur leur parcours scolaire, académique et professionnel.

Notre choix s'est porté sur la combinaison de la démarche quantitative et qualitative. La démarche quantitative permet aussi d'établir des statistiques simples sur les notions définissant la colonisation et la décolonisation. La fréquence d'apparition permettra également de voir si des documents spécifiques sont utilisés par les futurs enseignants. La démarche quantitative est complétée par une étude qualitative. La démarche qualitative permet d'expliquer les représentations que les futurs enseignants ont sur des questions socialement vives, en l'occurrence sur la colonisation et la décolonisation. C'est pourquoi, notre recherche repose sur des études de cas (la colonisation, la décolonisation et débats), des observations de pratiques de classe et l'interprétation des choix pédagogiques déclarés et effectués à travers des débats.

1.2 Choix des instruments de collecte de données et leur traitement

A la suite de l'enseignement de l'histoire scolaire sur la colonisation et la décolonisation, du travail dirigé, du séminaire et du micro-enseignement, nous avons présenté et expliqué le projet didactique intitulé « Débat sur les questions socialement vives : colonisation et décolonisation » qui est différent des « conférences-débats » de Rey et Staszewski (op.cit : 53) qui s'apparente aux exposés que nous

¹ Source : Service des stages de l'Ecole Normale Supérieure d'Abidjan

² Manuel scolaire CM2 Histoire-Géographie 2010 agréé par le Ministère de l'Education Nationale

proposons aux étudiants. Dans notre cas, le débat est initié par des groupes de futurs enseignants organisés en débatteurs, modérateurs, observateurs actifs pour chaque groupe parce qu'ils feront des contributions.

Les modérateurs introduisent le débat en présentant les situations-problèmes, les débatteurs, leurs rôles et en mentionnant qu'il s'inscrit dans une période de cours d'une (1) heure divisée en trois temps : débat (20 mn), évaluation collective (20 mn) et synthèse (20 mn). Nous avons demandé aux futurs enseignants de proposer des sujets et de constituer un corpus documentaire qu'ils distribueront aux participants. Quatre (4) sujets ont été choisis c'est-à-dire deux (2) relatifs à la colonisation et deux (2) sur la décolonisation. Les sujets choisis sont les suivants : Raisons de la colonisation ; Colonisation et sous-développement de l'Afrique ; De Gaulle catalyseur ou frein du processus de décolonisation ; Décolonisation et après ?

Après la description du projet, des discussions entre formateur et futurs enseignants, nous nous sommes attachés au choix des instruments de collecte de données : enquête par questionnaire, entretien semi-dirigé et observation de pratique de classe.

Le questionnaire distribué s'intéresse aux variables personnelles ou professionnelles (âge, ancienneté, classe tenue avant d'être admis à l'ENS), aux définitions des concepts de colonisation, décolonisation et questions socialement vives en mettant en relief les mots associés à ces concepts. Le questionnaire distribué aux soixante-douze (72) futurs enseignants avec un retour de soixante-dix (70) fiches renseignées s'intéresse aussi au choix des supports et dispositifs didactiques appropriés pour aborder les questions socialement vives et les propositions de démarche.

L'entretien semi-dirigé vise à repérer l'inertie ou l'évolution des représentations sur les questions socialement vives que sont la colonisation et la décolonisation. Nous avons organisé 16 entretiens semi-dirigés individuels avec les futurs enseignants dont nous avons la charge d'encadrer. L'entretien semi-dirigé est un outil pour la structuration du langage historique, de la pensée, et contribue à donner du sens au discours sur l'objet d'étude. L'entretien semi-dirigé est conduit à l'aide d'un guide d'entretien composé de trois centres d'intérêts : Les écoles historiques et les questions socialement vives ; Enseignement-apprentissage et questions socialement vives et intérêt

didactique du débat en classe d'histoire. Ce projet sera mis à l'épreuve à travers des observations de pratiques de classe.

L'observation de la pratique du débat en classe d'histoire vise à mettre en relief les catégories de situation didactiques : action (poser le problème ou repérer des aspects contradictoires ou problématiques), formulation (langage historique), validation (argumentation, exploitation des documents, construire de nouvelles interprétations) et institutionnalisation (synthèse). L'observation des classes s'appuiera sur la grille d'observation et sera suivie d'entretiens post-séance autour de l'importance du débat en classe d'histoire. Elle prendra en compte les catégories de situation didactiques comme observables autour desquels nous aurons des indicateurs. Nous avons observé quatre (4) séances de débats qui nous ont permis d'obtenir des données à l'aide des prises de notes. Les données issues des prises de notes ont été combinées pour en faire un bilan des séances. Pour ce qui concerne le traitement des données, nous avons considéré les informations issues des trois instruments utilisés pour notre étude. Pour chaque item du questionnaire, le nombre de réponses est recensé. Ensuite, les effectifs affectés aux valeurs sont transformés souvent en fréquences d'évocation afin de déterminer les mots ou expressions dominant associés à la colonisation, décolonisation et questions socialement vives. Quant aux entretiens, après lecture des verbatims, nous les avons transcrits dans un document Word et traités en les catégorisant par le biais d'une analyse de contenu (Bardin, 1998). L'analyse du contenu va prendre en compte des discours tenus sur les catégories suivantes : Ecoles historiques et questions socialement vives ; Dispositifs didactiques et questions socialement vives et Intérêt didactique du débat en classe d'histoire. Afin de traiter les données des observations de classe de débat, nous avons relevé, analysé et pris en notes le corpus d'observables accompagnés de leurs indicateurs. Cela a pu être apprécié à l'aide des mentions « partiellement » ou « bien exécutée ».

2. Résultats

Les résultats obtenus à partir des questionnaires, entretiens et observations de classe seront présentés par étapes sous forme de tableaux et de mise en texte.

2.1 Mots associés aux concepts de colonisation, décolonisation et questions socialement vives

Les mots associés aux concepts de colonisation sont : expansion avec une fréquence d'apparition de 30, puis vient occupation avec 25 et enfin domination avec 15. Les mots associés à la décolonisation que sont : indépendance (35) ; souveraineté (20) et autonomie (15). Pour les questions socialement vives, nous avons la controverse qui a été citée 35 fois, sujet sensible 20 fois et sujet vif 15 fois.

L'analyse des résultats permet de constater que des mots font référence à des contenus d'enseignement-apprentissage lorsque nous abordons les questions socialement vives comme la colonisation et la décolonisation. Le champ sémantique des représentations des futurs enseignants met en évidence la structure d'un concept composée de trois éléments empruntés à Barth (1987 : 21). Il s'agit de l'étiquette (mot désignant une pensée abstraite c'est-à-dire le signifiant), des attributs (Définition en compréhension c'est-à-dire le signifié) et des exemples (définition en extension c'est-à-dire le référent) qui ne sont pas mentionnés. Cela voudrait dire que l'histoire scolaire doit articuler concepts et faits historiques comme la colonisation et la décolonisation. En plus des représentations relatives aux concepts de colonisation, décolonisation et questions socialement vives, nous avons voulu apprécier les représentations sur les supports et dispositifs didactiques appropriés pour la pratique du débat.

Tableau 1 Distribution des réponses des futurs enseignants relative aux supports et dispositifs didactiques (N=70)

Supports didactiques	Fréq	Dispositifs didactiques	Fréq
Images fixes	50	Discussions collectives	45
Images animées	20	Cours dialogué	25

Source : Questionnaire par enquête

Les résultats renforcent la proximité des images avec le réel des futurs enseignants, et du coup sa fonction d'illustration dans le processus enseignement-apprentissage de l'histoire malgré le changement d'approche pédagogique incarnée par l'approche par compétences. Les futurs enseignants changent de paradigme parce que le cours magistral

s'accommode mal de l'approche par compétences. Par rapport au texte historique, le visuel incarné par les images fixes et animées est donc considéré comme facile d'accès. En citant les discussions collectives et le cours dialogué, les futurs enseignants ne distinguent pas l'image utilisée pour illustrer (monter, soutenir le propos, informer...) de celle utilisée pour apprendre (observer, décrire, interpréter) c'est-à-dire analyser l'image pour éduquer le regard.

Nous nous situons toujours dans les pratiques déclarées des futurs enseignants issus du questionnaire et qui seront prolongées par les données obtenues à l'aide des entretiens.

2.2 Histoire-problème, discussions collectives et problématisation

Les résultats obtenus mettent en relief les sous-catégories suivantes : l'histoire-problème citée comme un élément des écoles historiques qui s'articule bien avec les questions socialement vives : « Je pense que les questions socialement vives s'appuient sur Histoire-problème parce qu'au préalable il y a des questions qu'on pourrait se poser. L'exemple des sujets historiques comme colonisation et décolonisation exige une approche hypothético-déductive qui part toujours d'un problème » Les discussions collectives exécutées en sous-groupes de pairs dans lequel le formateur est médiateur et la problématisation qui est essentielle pour le débat en classe d'histoire lorsqu'il s'agit des questions socialement vives. Ces résultats sont illustrés par les verbatim suivants : « *Pour moi, le dispositif didactique approprié aux questions socialement vives est les discussions collectives parce que ce sont des sujets historiques à discussion. J'organise en sous-groupes d'élèves-maîtres pour débattre, discuter, échanger, confronter les idées sur les sujets historiques qui sont à l'étude et faire recopier la synthèse du cours.* » et « *Je trouve que l'intérêt didactique du débat en classe d'histoire est la problématisation qui pour moi est essentielle parce qu'il faut toujours mettre en évidence ce qui pose problème ou qui est un paradoxe. Le débat permet de se former à une pensée plurielle qui n'exclut pas la différence d'idées. Le débat pour nous, permet de tourner le dos à une approche linéaire ou dogmatique de l'histoire scolaire. Le débat en classe d'histoire convient mieux à l'approche par compétences qui transforme le rôle du formateur et de l'élève-maître. Je mettrai en œuvre le débat dans mes futures classes* »

Ces discours sont caractérisés par l'indicateur lexical « *parce que* » qui sous-tend la justification didactique. Si la problématisation et la conceptualisation sont centrales en classe d'histoire fondée sur le débat,

nous observerons aussi l'argumentation dans l'enseignement-apprentissage des questions socialement vives.

2.3 Débats en classe d'histoire : situation de validation à renforcer et dispositif didactique à promouvoir

Le bilan des observations de classe d'histoire basée sur le débat permet de mettre en évidence l'alternance des moments de pratiques déclarées et des moments de pratiques effectives où les futurs enseignants s'exercent en classe à la pratique des débats pour enseigner et faire apprendre les questions socialement vives. Les résultats nous indiquent que la situation de validation est à renforcer et que la pratique des débats en classe d'histoire reste un dispositif didactique à promouvoir pour enseigner et faire apprendre les questions socialement vives.

Le tableau ci-dessous et mise en texte des entretiens post-séances présentent les résultats.

Tableau 2- Bilan des observations de séances basées sur le débat

Observables et indicateurs	Situations didactiques exécutées	
	Partiellement exécutées	Bien exécutée
Situation d'action (Problématisation)		X
Situation de formulation (Repérage des attributs et exemples des concepts de colonisation et de décolonisation)		X
Situation de validation (Exploitation des documents – Argumentation – Construction de nouvelles interprétations)	X	
Situation d'institutionnalisation (Synthèse)		X

Source : Observation de classe

La situation de validation est à renforcer parce qu'elle serait le nœud d'une classe d'histoire sur les questions socialement vives basée sur le débat. La situation de validation a été partiellement exécutée à cause de la nouveauté de l'exercice. Un autre élément qui pourrait expliquer cette

situation c'est le caractère illustratif qui domine le travail sur des documents alors que ceux-ci pourraient être des supports didactiques pour la construction de l'argumentation et voire même des savoirs. Les futurs enseignants n'ont pas encore intégré l'approche constructiviste du travail sur les documents notamment iconographiques. Les documents iconographiques c'est-à-dire les images fixes comme animées à cause de leur caractère polysémique sont essentielles pour l'argumentation et la construction de nouvelles interprétations. Un autre facteur qui pourrait expliquer l'exécution partielle de la situation de validation est la confusion entre la justification par l'illustration : « *le document atteste ce que je viens de vous dire* » et l'argumentation.

Après les observations de séances, les futurs enseignants ont été soumis à des entretiens post-séances. Les résultats révèlent que la pratique des débats en classe d'histoire reste un dispositif didactique à promouvoir pour enseigner et faire apprendre les questions socialement vives. Ceci est illustré par le propos d'un des futurs enseignants : « *Pour moi, la pratique des débats en classe d'histoire est un dispositif didactique à valoriser, car elle permet à l'apprenant de se former comme futur citoyen.* »

Les principaux résultats de l'étude ne peuvent se passer d'une discussion.

3. Discussion

Les résultats obtenus permettent de confirmer que le principal dispositif didactique adapté à l'enseignement-apprentissage des questions socialement vives est celle des situations à débattre. Cependant deux questionnements traversent ces résultats : l'effet d'échantillonnage et le rôle du formateur dans le débat en classe.

3.1 Effet d'échantillonnage

L'enquête par questionnaire avec soixante-dix (70) fiches renseignées sur soixante-douze (72) a autorisé la prise en compte d'un échantillon plus important de futurs enseignants par rapport autres instruments de collecte de données que sont : entretiens (16 futurs enseignants) et observations de classes (4 séances). Ces deux instruments de collecte de données avaient un nombre restreint de futurs enseignants. C'est pourquoi, Audigier (1999 : 395) conclut que les données issues de l'enquête par questionnaire présentent une grande diversité que les entretiens. Cela pourrait être source de variabilité des résultats et du

coup ceux-ci ne seront pas représentatifs de l'ensemble des futurs enseignants appelés à être des formateurs.

3.2 Rôle du formateur dans le débat en classe

Une des difficultés du formateur est souvent de savoir comment se positionner sans mettre en mal son impartialité, sa neutralité et son objectivité (Mével et Tutiaux-Guillon ,2013 : 93). Pour ces auteurs, l'impartialité consiste à ne pas favoriser une opinion plutôt qu'une autre même si les arguments sont fallacieux. La neutralité consiste à se tenir volontairement à l'écart de toute prise de position, mais ce n'est pas si aisé lorsque le formateur intervient dans le débat (*ibid* : 94). Mével et Tutiaux-Guillon (*ibidem*) notent que l'objectivité consiste à refuser de confondre fait et opinion en soulignant que les mots sont parfois des pièges et distinguent la position du formateur dans le dispositif, de la posture de celui-ci dans l'argumentation proprement dite. Alors sa position peut varier selon la guidance qu'il assume : en retrait total, en régulateur-animateur et en détenteur d'information et de savoir. En plus de sa position, le formateur pourrait être confronté à des risques de débordement et au temps didactique.

Conclusion

Sans autoriser de généralisation, l'étude des questions socialement vives comme la colonisation et la décolonisation entraîne une connaissance des pratiques de débats en classe d'histoire. En cherchant à expliquer les représentations que se font les acteurs du système didactique sur la colonisation et la décolonisation et à proposer des classes d'histoire sous forme de débats en vue de modifier la réalité de la formation initiale des futurs enseignants de CAFOP en histoire à l'égard des questions socialement vives, cette étude confirme que l'on peut mettre en œuvre la pratique du débat en classe d'histoire malgré la fonction illustrative toujours dominante des documents, notamment iconographiques. Les représentations que des enseignants ont du rôle de l'histoire scolaire surtout à l'école élémentaire peuvent étendre ou restreindre la prise en compte des questions socialement vives. Une logique de progression des dispositifs didactiques autre que le cours magistral et le cours dialogué s'impose. C'est ce que l'étude a montré avec la pratique du débat. D'ailleurs l'actuelle approche par compétences prédispose les acteurs du système didactique à la pratique

du débat pour travailler sur les compétences disciplinaires, sociales et culturelles. C'est pourquoi, Yannick Mével et Nicole Tutiaux-Guillon (op.cit : 69) préconisent une ouverture des classes d'histoire-géographie aux débats, aux controverses et aux questions socialement vives, car notre monde déborde de controverses politiques, économiques, sociales, culturelles et nos disciplines doivent permettre aux élèves de comprendre ce monde et d'y agir. L'étude nous amène à réfléchir sur l'avenir de l'histoire scolaire dans un contexte d'approche par compétences et à questionner la problématique des réformes et de la définition des contenus.

Références bibliographiques

Astolfi Jean-Pierre (2005), « Problèmes scientifiques et pratiques de formation », in O. Maulini & C. Montandon (dir.). *Les formes de l'éducation : variété et variations*, Bruxelles, De Boeck.

Audigier François (1999), « Les représentation de la géographie dans l'enseignement primaire » in *Cahier de géographie du Québec*.

Bardin Laurence (1998), *L'analyse de contenus*, Paris, PUF.

Barth Britt-Mari (1987), *L'apprentissage de l'abstraction*, Paris, Retz.

Brousseau Guy (1998), *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La pensée sauvage.

Chenntouf Tayeb (2008), « L'enseignement du fait colonial dans une perspective d'histoire mondiale » in Adame Ba Konaré *Petit précis de remise à niveau sur l'histoire africaine à l'usage du président Sarkozy*, Paris, La Découverte.

Chevallard Yves (1991), *La transposition didactique – Du savoir savant au savoir enseigné*, La Pensée sauvage, Grenoble.

Chevallard Yves (1997), « Questions vives, savoirs moribonds : le problème curriculaire aujourd'hui », in *Actes du colloque Défendre et transformer l'école pour tous*, Marseille 3, 4,5 octobre.

Derouet Jean-Louis (2002), « Du transfert à la circulation des savoirs et à la reproblématisation. De la circulation des savoirs à la constitution d'un forum hybride et de pôles de compétences. Un itinéraire de recherche » in *Recherche et formation*.

De Suremain Marie-Albane et Mesnard Éric (2021) *Enseigner les traites, les esclavages, les abolitions et leurs héritages*, Paris, Karthala.

Hulak Florence (2008), « En avons-nous fini avec l'histoire des mentalités ? » in *Philonsorbonne*.

- Kemoun Joëlle Boyer-Ben** (2004), *Colonisation européenne et système colonial du milieu du XIXe siècle aux années 1960*, Paris, Ellipses.
- Kissiédou Kacou Vincent** (2017), La Mission de Paix de l'ONU dans le monde est-elle devenue, depuis 2010, une Question socialement vive (QSV) dans les classes d'histoire scolaires en Côte d'Ivoire ? *Didactica Historica*.
- Legardez Alain** (2006) « Enseigner des questions socialement vives. Quelques points de repères », in Alain Legardez et Laurence Simonneaux, *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Paris, ESF.
- Linard Monique** (1998), L'écran de TIC, "dispositif" d'interaction et d'apprentissage : la conception des interfaces à la lumière des histoires de l'action. Dispositifs et Médiation des Savoirs, Louvain-La-Neuve, Belgique.
- Loucou Jean-Noël** (2012), *La Côte d'Ivoire coloniale (1893-1960)*, Abidjan, Éditions F.H.B./Éditions du CERAP.
- Mével Yannick et Tutiaux-Guillon Nicole** (2013), Ouvrir les cours aux controverses, aux débats, aux questions socialement vives, in *Didactique et enseignement de l'histoire-géographie au collège et au lycée*. Paris, Publibook Université.
- Mucchielli Alex** (1983), *Les jeux de rôles*, Paris, PUF.
- Perrenoud Philippe** (1999), Savoir enseigner au XXI^e siècle ? Quelques orientations d'une école de qualité, in Seminário Interinternacional Desenvolvimento Profissional de Professores e Garantia de Qualidade na Educação, Brasília, 29-30 septembre.
- Phan Bernard** (2009), *Colonisation et décolonisation (XV^e-XX^e siècle)*, Paris, PUF.
- Rey Bernard et Staszewski Michel** (2004), *Enseigner l'histoire aux adolescents. Démarches socio-constructivistes*, Bruxelles, Editions De Boeck.
- Stamm Anne** (1998), *L'Afrique de la colonisation à l'indépendance*, Paris, PUF.
- Tchero Joachim** (2010), « Méthodologie des mentalités dans le champ historique » in *Revue Ivoirienne d'histoire*, n°17, Abidjan, EDUCI.
- Vergnaud Gérard** (1990), « La théorie des champs conceptuels » in *Recherche en didactique des mathématiques*, n°10, vol. 2.3, Grenoble, La pensée sauvage.