

Diversité

ISSN : 2427-5409

Publisher : ENS de Lyon

204 | 2024

La fabrique des savoirs

Connaître l'histoire : réflexions sur la tradition disciplinaire en Angleterre

Arthur Chapman

 <https://publications-prairial.fr/diversite/index.php?id=4486>

DOI : 10.35562/diversite.4486

Electronic reference

Arthur Chapman, « Connaître l'histoire : réflexions sur la tradition disciplinaire en Angleterre », *Diversité* [Online], 204 | 2024, Online since 07 avril 2024, connection on 10 avril 2024. URL : <https://publications-prairial.fr/diversite/index.php?id=4486>

Copyright

CC BY-SA



ISSUE CONTENTS

Éditorial

Régis Guyon and Philippe Vitale
Penser les savoirs pour panser l'école ?

Entretiens d'ouverture

Olivier Maulini
La formation des enseignants : en tension entre PISA et Shanghai

Michael Young
« Ma définition du curriculum a toujours été de commencer par poser la question suivante : qu'est-ce qui compte en tant que connaissance ? »

Le choix et la justification des savoirs

Anne-Marie Chartier
Les savoirs scolaires : réalités et fictions

Élisabeth Bautier
Savoirs et compétences, mise en œuvre curriculaire et inégalités d'apprentissage

Xavier Roth
La valeur des savoirs scolaires

Sophia Stavrou
« La question cruciale derrière la régionalisation du savoir est celle de la lutte pour la définition de ce que sont l'université et l'éducation universitaire dans la société »

Sylvie Wharton
Controverse entre éloge de la diversité langagière et blâme du déficit linguistique : justice sociale et savoirs scolaires langagiers

Pierre Clément
« Depuis les années 1980, on assiste à des mouvements de va-et-vient entre l'ouverture et le contrôle étroit du circuit d'écriture des programmes »

Yves Reuter
Contenus, configurations et conscience disciplinaires

Les curricula en acte

Julien Netter
« Qu'attend-on de moi ? » Le curriculum invisible, ce que l'école française n'enseigne pas

Patrick Rayou

« Il est indispensable de posséder les savoirs à enseigner, mais tout autant de prendre conscience que les élèves sont des sujets qui appartiennent à des contextes différents »

Ghislain Leroy

« Certes, l'on initie à l'école maternelle l'enfant à son rôle d'élève, mais cela ne doit pas se faire en oubliant les visées de socialisation au jugement individuel et critique »

Laurent Veillard

Conception des curricula dans les formations professionnelles secondaires

Julien Barrier

« Le socle des savoirs enseignés dans le supérieur tend à se déplacer vers les disciplines appliquées »

Jérôme Villion

L'enseignement des SES : « modèle sciences sociales » *versus* « modèle universitaire » ?

Des savoirs et des éducations

Alain Beitone and Estelle Hemdane

Les éducations à... : *ya basta* !

Françoise Lantheaume

Des questions controversées aux savoirs enseignables

Benoit Urgelli

« La transposition didactique des questions politiquement sensibles a encore bien des obstacles à franchir »

Stéphane Bonnéry

Les arts à l'école : des politiques éducatives contradictoires

Simon Massei

« La politique d'éducation à l'égalité entre les sexes est prise aujourd'hui dans des injonctions contradictoires »

Frédéric Charles, Victoria Croizon, Stéphanie Debayle, Françoise Heyraud - Soulas, Sophie Mignon, Nadège Pouey, Marie Suez and Astrid Tusseau
Réfléchir ensemble sur un curriculum possible en sciences et technologie à l'école primaire

Et d'ailleurs !

Arthur Chapman

Connaître l'histoire : réflexions sur la tradition disciplinaire en Angleterre

Michael W. Apple

Mobilisations sociale et politique de la connaissance officielle

Pieter Vanden Broeck and Eric Mangez

Apprendre indéfiniment ? Expansion de l'éducation et précarité de l'avenir

Philippe Losego

Les plans d'études en Suisse : histoire récente d'une construction politique

Parcours de recherche

Stéphane Benveniste

« La quasi-sacralisation des grandes écoles en faisait un objet d'étude essentiel à mes yeux »

La fabrique de la recherche

Omar Zanna

Faire de la sociologie par-delà les murs du lycée ! En quête d'altérité

Controverse

Sylvain Genevois and Marc Blondeau

Faut-il un master pour enseigner ?

Actualités

Eliot Moyne

Des études pour « ceux qui restent » ? Le dispositif des « campus connectés » en région rurale

Connaître l'histoire : réflexions sur la tradition disciplinaire en Angleterre

Arthur Chapman

ABSTRACTS

Français

Cet article aborde l'approche disciplinaire de l'enseignement de l'histoire en Angleterre, en la situant dans son contexte politique contemporain et en relation avec l'approche réaliste sociale de la connaissance de Michael Young. Le concept de « littéracie historique » de Peter Lee est discuté et les défis liés à la mise en œuvre de l'approche disciplinaire dans les écoles sont soulignés.

English

This paper overviews the disciplinary approach to history teaching in England, locating it in its contemporary political context and in relation to Michael Young's social realist approach to knowledge. Peter Lee's concept of 'historical literacy' is discussed and challenges in achieving the disciplinary approach in schools are outlined.

INDEX

Mots-clés

connaissance puissante, curriculum, discipline, pensée historique

Keywords

powerful knowledge, curriculum, discipline, historical thinking

OUTLINE

Connaissance et pouvoir

La puissance de la connaissance et les pouvoirs de la connaissance

La politique du savoir en Angleterre

Modélisation de l'histoire disciplinaire

Défis liés à l'élaboration d'une histoire disciplinaire

Pour conclure...

EDITOR'S NOTES

Article traduit de l'anglais par Philippe Vitale.

TEXT

Connaissance et pouvoir

- 1 Le « savoir » et le « pouvoir » sont des idées qui sont souvent associées, et ce depuis des siècles, bien que de manière souvent contrastée. On peut les associer de manière instrumentale, en considérant que le « savoir » peut donner du pouvoir, en informant sur les moyens d'atteindre des objectifs – comme dans le cliché « le savoir, c'est le pouvoir ». Le « pouvoir » et le « savoir » peuvent également être entendus dans un sens ontologique plutôt qu'instrumental. Les discours et les pratiques épistémiques peuvent être compris comme incarnant et créant des dispositions et des relations de domination et de subordination ; des relations par lesquelles le « sachant », « celui qui sait », en vient à exercer un pouvoir sur le « connu », « ce qui est su », d'une manière qui est mutuellement constitutive de l'être social, à la fois du sachant et du connu.

La puissance de la connaissance et les pouvoirs de la connaissance

- 2 Les rôles que la connaissance peut jouer à la fois dans la domination et dans la libération ont été des thèmes centraux dans le travail de Michael Young². Dans *Knowledge and Control*, un ouvrage édité par Young au début des années 1970, le sociologue avançait une vision de la connaissance qui la liait à la domination, une position qu'il a ensuite révisée, notamment à la suite de ses expériences de travail en Afrique du Sud dans la période post-apartheid³. Dans cette conception révisée, Young en est venu à envisager la connaissance de manière positive et instrumentale et comme une ressource dont la

distribution a des conséquences sur l'inégalité sociale du fait que la connaissance peut permettre, à ceux qui y ont accès, d'être et de faire⁴.

- 3 Young, puis Young et Muller, en sont venus à différencier un certain nombre de sens où la connaissance et le pouvoir peuvent être saisis ensemble. Une distinction a été faite entre « la connaissance des puissants », où la connaissance est entendue comme un contrôle social, et « la connaissance puissante », où la connaissance est vue comme un outil épistémiquement justifié pour donner un sens au monde, c'est-à-dire « les pouvoirs de la connaissance », une formulation qui attire l'attention sur les choses que la connaissance peut permettre « à ceux qui savent » de voir, de faire et d'être. L'un des principaux moteurs de ces distinctions – et du cheminement de Young qui s'éloigne d'une compréhension de la connaissance axée uniquement sur son rôle dans la domination et le contrôle social – a été la reconnaissance de la pertinence des conceptions réalistes sociales de la connaissance. Le réalisme social considère la production de connaissances dans la modernité comme étant liée à la division du travail et à la spécialisation des communautés épistémiques. Il admet que le savoir n'est jamais absolu – puisque les revendications et les paradigmes changent –, mais aussi que le savoir spécialisé n'est pas non plus arbitraire, et qu'il ne s'agit pas simplement d'une façon de voir le monde imposée par les puissants. Pour le réalisme social, la connaissance naît de la division spécialisée du travail dans les disciplines de la connaissance, et est justifiée par les contrôles des connaissances déclarées et créées par les communautés savantes de producteurs, ainsi que par les paradigmes et les traditions d'interprétation que ces communautés développent, testent et affinent au fil du temps.
- 4 Young et Muller ont proposé une typologie des « futurs » dans un texte de 2010 contribuant à des discussions plus larges sur les futurs possibles de l'éducation⁵. Ce qu'ils appellent le « Futur 1 » est une approche traditionaliste de l'éducation qui considère que l'éducation consiste à transmettre des corpus de connaissances fixes, organisés en disciplines scolaires bien établies (telles que l'histoire, la géographie, les mathématiques et la physique). Ce qu'ils ont appelé « le Futur 2 » est une approche du curriculum « basée sur les compétences », qui considère les matières scolaires comme

dépassées à cause de l'évolution de l'économie de la connaissance, dans laquelle il n'est plus nécessaire d'apprendre des connaissances spécifiques, étant donné leur omniprésence et leur disponibilité sur Internet, et dans laquelle les jeunes doivent être formés à l'utilisation et à l'évaluation des connaissances générales. Ce qu'ils ont appelé le « Futur 3 » – l'avenir qu'ils préconisaient – soutenait que, bien qu'elles ne soient pas fixes, les « connaissances-disciplines » étaient relativement stables et constituaient une base solide sur laquelle organiser l'éducation, puisqu'elles construisaient des moyens instrumentaux puissants pour donner un sens au monde et pour le comprendre.

- 5 Alors que le Futur 1 mettait l'accent sur l'information, sur l'apprentissage du contenu des disciplines traditionnelles, le Futur 2 se concentrait sur les compétences générales, sur les façons de penser et d'utiliser l'information. Le Futur 3, en revanche, concentre la scolarité à la fois sur l'information (le contenu des matières) et sur les compétences, mais aussi, et c'est essentiel, sur la compréhension de l'appareillage conceptuel des disciplines en tant que voies pour donner un sens au monde⁶.

La politique du savoir en Angleterre

- 6 Ce que Young et Muller ont appelé le « Futur 2 » a exercé une forte influence sur la politique de l'éducation en Angleterre au cours de la première décennie du XXI^e siècle ; une approche qui, bien entendu, a également eu un impact international significatif, comme le démontrent des initiatives telles que les compétences du XXI^e siècle de l'OCDE⁷. En 2005, la Royal Society for the Encouragements of Arts, Manufactures and Commerce (RSA)⁸ a publié un document de conférence et de discussion intitulé « How Special are Subjects? ». Et le programme « Opening Minds » de la RSA, créé en 2000, est devenu de plus en plus influent au fil de la décennie. Plutôt que de structurer le curriculum autour de « matières », « Opening Minds » promeut ce qu'il présente comme « des façons innovantes et intégrées de penser l'enseignement et l'apprentissage, adaptées aux besoins individuels des écoles et de leurs élèves », structurées autour de « vingt

compétences couvrant cinq grands domaines de connaissances et d'aptitudes » (tels que la « gestion de l'information »)⁹.

- 7 Bien que la communauté anglaise de l'enseignement de l'histoire ait craint que cette approche n'entraîne toutes les autres et ne menace la présence de l'histoire dans le curriculum, la révision du programme national anglais par le New Labour en 2007 a continué à s'articuler autour des matières. Ce curriculum développe une vision de l'histoire centrée sur son rôle en tant que discipline d'interprétation, donnant un sens aux objets d'enquête dans le passé, à travers des processus systématiques d'enquête historique dans les archives du passé, et qui structurent la pensée sur le passé en utilisant des concepts tels que « cause et conséquence », « changement » et « signification historique »¹⁰. Bien que le curriculum de 2007 identifie le « contenu » à enseigner, ainsi que les formes de pensée historique à développer, il met surtout l'accent sur la vision de la discipline décrite précédemment : si trois de ses dix pages se concentrent sur les concepts et les processus disciplinaires, seules deux pages se concentrent sur le contenu.
- 8 Alors que le discours politique de la période du New Labour en Angleterre avait été caractérisé par une rhétorique de la nouveauté, de la modernisation et de l'innovation, une grande partie du discours politique de la coalition dirigée par les conservateurs de 2010 à 2015 et des gouvernements conservateurs qui ont suivi à partir de 2015 a été caractérisée par une rhétorique de la restauration et du retour à la tradition, en particulier en ce qui concerne l'enseignement de l'histoire. Michael Gove – qui a donné le ton à de nombreuses politiques néo-traditionnelles de cette période – a promis un retour aux « enfants assis en rangs, apprenant les rois et les reines d'Angleterre » et un retour à l'apprentissage par les enfants « des gloires de l'histoire de notre île »¹¹.
- 9 Bien que les réformes du gouvernement aient été combattues avec succès par les professeurs d'histoire, un curriculum révisé a été publié en 2013, mettant explicitement l'accent sur le fait que « tous les élèves » doivent parvenir à « connaître et comprendre l'histoire de ces îles comme un récit chronologique cohérent, depuis les temps les plus anciens jusqu'à nos jours »¹². Contrairement au programme de 2007, qui donnait la priorité aux concepts et aux processus plutôt

qu'au contenu, celui de 2013 a subsumé la référence aux concepts et aux processus dans son énoncé des « objectifs » et a consacré environ trois de ses cinq pages à l'énumération du contenu du curriculum.

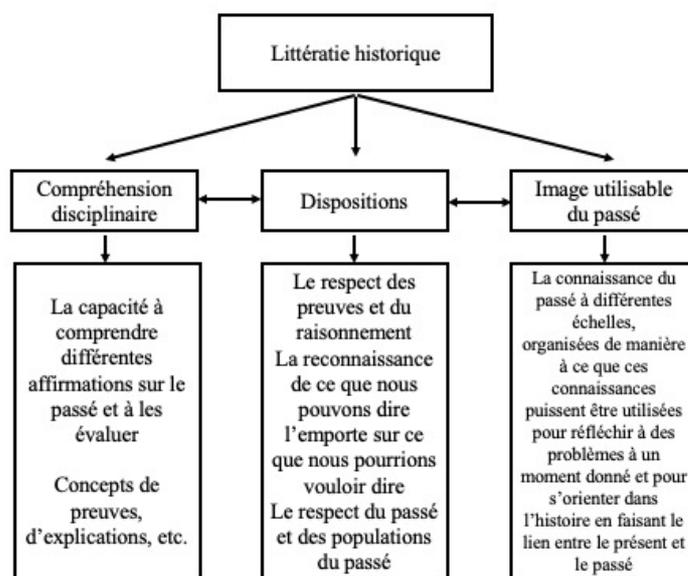
- 10 L'approche néo-traditionnelle conservatrice de l'histoire pourrait, *grosso modo*, être caractérisée comme une approche de type « Futur 1 ». Bien que les travaux de Young aient souvent été invoqués, à tort, par les partisans de l'approche gouvernementale, qui semblaient supposer que la défense du « savoir » impliquait une orientation éducative conservatrice, l'inspiration pour le tournant néo-traditionnel de l'enseignement anglais à cette époque se trouvait en grande partie dans les travaux d'Eric Hirsch sur la « culture de base » (la littératie culturelle)¹³.
- 11 L'approche hirschiennne met l'accent sur la compréhension de la lecture et ses conditions préalables, en soutenant que la compréhension d'un texte et, par conséquent, l'accès à l'éducation et à la culture partagé de manière plus générale dépendent d'une connaissance générale rapidement consultable d'événements, de concepts et d'idées largement partagés dans la culture littéraire plus vaste d'une société. C'est cette connaissance générale – plutôt que, par exemple, la connaissance des disciplines préconisées par les critiques de Hirsch tels que Howard Gardner – qui devient la clé de voûte de cette approche¹⁴.
- 12 Les arguments de Young en faveur d'une approche disciplinaire de l'enseignement et du « retour du savoir » dans le curriculum ont été cités et discutés par de nombreux professeurs d'histoire anglais depuis 2007, en partie à cause des préoccupations qu'ils partageaient avec Young en défendant les disciplines et en critiquant l'accent mis sur les compétences générales dans l'enseignement¹⁵. Young a été contacté par des professeurs d'histoire pour contribuer à l'exploration des curricula et de la pédagogie de l'histoire, et son travail a donné l'impulsion à des discussions de grande envergure sur les objectifs et la nature de l'enseignement de l'histoire¹⁶.
- 13 Il convient de noter que, quels que soient les programmes des politiciens et des décideurs, les curricula sont toujours négociés et façonnés par un certain nombre d'acteurs, y compris les enseignants, les associations spécialisées et les chercheurs en éducation. Même si

l'accent mis sur le « contenu » du curriculum de 2013 peut sembler refléter les idées hirschiennes, et même si un objectif politique focalisé sur le récit national a été présenté comme prioritaire, l'emphase sur la discipline de l'histoire, en contradiction avec la primauté d'un récit unique, était présente dans au moins deux des objectifs restants ainsi que dans les pratiques des enseignants d'histoire¹⁷.

Modélisation de l'histoire disciplinaire

14 À quoi ressemble une approche disciplinaire ou « Futur 3 » de l'enseignement de l'histoire ? J'esquisserai une réponse à la première question en m'appuyant sur le modèle de la culture historique de Peter Lee. L'approche de Lee partage de nombreuses caractéristiques avec celle de Young, bien qu'elles aient été développées indépendamment l'une de l'autre. Lee s'inspire d'un certain nombre de traditions de recherche sur l'enseignement de l'histoire et cherche à les intégrer. Lee affirme que l'apprentissage de l'histoire comporte au moins trois dimensions, comme le montre la figure 1.

Figure 1. Le modèle de la littératie historique de Lee¹⁸



- 15 Développer une culture disciplinaire, selon le modèle de Lee, signifie développer un ensemble de compréhensions conceptuelles – appelées dans la littérature plus large « concepts de second ordre » ou « concepts de pensée historique »¹⁹. Sans cette dimension conceptuelle, il est impossible de comprendre ce que sont les explications historiques, les jugements historiques ou les analyses de l'importance ou du changement historique, ou comment ils fonctionnent. Sans une compréhension des aspects probants de cette dimension conceptuelle, on ne peut pas comprendre comment les affirmations et les jugements historiques peuvent être soutenus et étayés, ou critiqués et évalués. Cet aspect de la culture historique implique également une compréhension de la recherche et des récits historiques. Il implique de comprendre que les textes historiques sont toujours des réponses à des questions sur le passé, rédigées par des personnes dans des contextes et à des moments particuliers, et donc toujours des représentations partielles du passé et jamais des reproductions totales du passé lui-même.
- 16 Il ne suffit pas de développer ces compréhensions conceptuelles et disciplinaires de l'histoire et de la manière dont nous pouvons utiliser l'appareillage de la discipline pour donner un sens aux mondes du passé. Il faut aussi, selon Lee, développer un ensemble de dispositions ou de vertus savantes. Un historien, selon cette conception, est quelqu'un qui respecte les processus de création de connaissances et, par conséquent, qui possède certaines dispositions normatives à l'égard de la vérité, y compris le respect des preuves et le respect du passé lui-même. Ce sont ces dispositions qui différencient un historien d'un propagandiste ou d'une personne qui se tournent simplement vers les preuves du passé pour en construire une image positive comme celle des communautés et groupes auxquels elle s'identifie.
- 17 Un autre élément du modèle de Lee concerne la connaissance utilisable du passé. Il est évident que l'on ne peut pas parler d'une formation en histoire si l'on ne développe pas de connaissances sur le passé humain. Quels types de connaissances sont nécessaires et comment doivent-elles être structurées ? La réponse de Lee s'appuie sur la conception de l'histoire de Jörn Rüsen, qui la considère comme un outil d'orientation dans le temps²⁰. Selon Rüsen, la connaissance historique est développée pour aborder la condition humaine comme

une situation difficile dans le temps, et pour aider les êtres humains et les communautés à donner un sens à la finitude, au changement et à la mort. Comprendre l'histoire, selon cette conception, implique de prendre conscience que l'existence humaine se développe dans le temps et qu'elle est, par conséquent, intrinsèquement changeante et liée au contexte, plutôt que fixe et universelle dans sa forme.

L'orientation implique de situer sa propre vie et celle des communautés dans lesquelles on vit dans le flux du temps et du changement – une opération qui unit la réflexion sur le passé, le présent et l'avenir, et qui n'est pas simplement une réflexion sur le passé. Développer une connaissance utilisable du passé signifie développer une connaissance que l'on peut utiliser pour répondre à des questions sur le changement, et, selon Lee, cette connaissance doit se situer à plusieurs échelles pour permettre d'aborder des problèmes historiques de différents types : des problèmes à court terme de changement politique, par exemple, aux problèmes à grande échelle comme celle des civilisations, telles que les questions sur le changement climatique, l'ascension et la chute de systèmes politiques et culturels, et ainsi de suite. Il s'agit de connaissances utilisables à la fois dans des contextes académiques et dans la vie quotidienne des citoyens qui sont aux prises avec les défis de leur époque.

- 18 Le modèle d'apprentissage historique de Lee est plus ambitieux que de nombreux curricula d'histoire, car il affirme que les étudiants doivent développer des connaissances à grande échelle géographique et temporelle et qu'ils doivent être en mesure d'utiliser ces connaissances pour résoudre des problèmes d'orientation. Les curricula d'histoire exigent souvent que l'accent soit uniquement mis sur le pays « d'origine » et sur l'histoire moderne uniquement.
- 19 Néanmoins, les questions identifiées par Lee sont inhérentes à la plupart des interprétations de ce qu'implique l'apprentissage de l'histoire ; il faut développer la connaissance du passé pour apprendre l'histoire, il faut développer des compréhensions conceptuelles qui permettent d'organiser cette connaissance sous forme de récits ou d'arguments. La connaissance historique du passé et la compréhension de la manière dont les concepts et les raisonnements sont assemblés en histoire se combinent pour permettre de répondre aux questions sur le passé. En outre, la plupart des professeurs

d'histoire seraient d'accord pour dire que l'on n'a pas appris l'histoire si l'on pense que l'on peut affirmer ce que l'on veut sur le passé, sans se soucier des preuves.

- 20 Comme le montre clairement le modèle de Lee, le développement d'une compréhension disciplinaire de l'histoire élude certains des contrastes que cet article a commencé par exposer ; il s'agit d'une forme instrumentale d'apprentissage, car, en l'apprenant, on acquiert une connaissance du monde qui a de la valeur pour comprendre comment le monde fonctionne, mais la connaissance historique est également dispositionnelle. Parce qu'elle ouvre des voies de compréhension de la vie humaine dans le temps, elle a des conséquences sur la façon dont les étudiants en histoire se perçoivent eux-mêmes, et perçoivent leur(s) communauté(s) et leur(s) monde(s).

Défis liés à l'élaboration d'une histoire disciplinaire

- 21 Le développement d'une approche disciplinaire de l'enseignement de l'histoire est susceptible de poser de nombreux problèmes. Certains sont d'ordre pratique et contextuel. Comme nous l'avons vu, les types d'histoire scolaire que l'on peut développer sont délimités, à des degrés divers, par des facteurs politiques. L'expertise des enseignants est également une contrainte. Dans de nombreux contextes, l'histoire est transmise par des enseignants dont l'expertise est limitée, parce que généraliste, ce qui constitue un défi lorsque l'objectif est de développer la connaissance et la compréhension de la discipline. Une autre contrainte est le temps consacré au curriculum. On ne peut pas faire beaucoup de progrès dans le développement de la culture disciplinaire si l'histoire est privée d'heures de cours. Les enseignants ont également besoin de ressources de qualité suffisante pour soutenir l'apprentissage.
- 22 En supposant que le contexte soit favorable, de formidables défis restent à relever. La recherche a montré que les idées que les enfants ont déjà en tête, issues du sens commun et de leur contexte social, constituent un facteur clé de l'apprentissage. L'apprentissage du passé peut être contre-intuitif et les idées fausses, fondées sur la

généralisation à partir de l'expérience quotidienne ou sur des hypothèses concernant la supériorité du présent sur le passé, peuvent représenter des défis importants pour l'apprentissage. Il faut changer les idées des enfants pour les aider à développer leur pensée, et non pas simplement introduire de nouvelles idées dans leur esprit, car elles résistent au changement²¹.

- 23 Des défis se posent également en ce qui concerne la construction des structures de la connaissance. Bien qu'il existe un nombre important de recherches sur la mémoire dans le domaine des sciences de l'éducation, les recherches sur la manière d'aider les enfants à construire des cadres de connaissances qui peuvent soutenir le développement de représentations du passé à grande échelle et utilisables sont encore très limitées²². Même si nous en savons plus sur la manière de construire de telles structures de connaissances au fil du temps, il faudrait davantage de recherches sur la manière d'encourager et de permettre aux enfants d'utiliser leurs connaissances pour réfléchir à des problèmes concrets dans le présent et l'avenir²³.
- 24 Si l'on met de côté les défis que peut représenter l'acquisition de connaissances et de compréhension disciplinaires, des questions difficiles se posent en ce qui concerne la détermination du contenu du curriculum. Les professeurs d'histoire ont trouvé qu'il était relativement facile de spécifier les dimensions conceptuelles de l'apprentissage disciplinaire ; le modèle canadien des « six grands » concepts de la pensée historique et les listes britanniques de concepts historiques de « second ordre » se recoupent largement dans les concepts qu'ils identifient (causalité, signification, changement et preuve, par exemple)²⁴.
- 25 Des questions plus délicates se posent lorsqu'il s'agit de spécifier « l'image du passé » des enfants que nous devrions aider à développer. Si l'histoire doit fournir les connaissances nécessaires aux élèves pour s'orienter dans le temps par rapport aux défis contemporains, elle doit s'étendre sur des millénaires pour aborder le changement climatique, et sur l'espace pour aborder la mondialisation et les changements dans l'équilibre des pouvoirs au niveau mondial au fil du temps. La question de savoir précisément ce que les curricula d'histoire devront enseigner pour développer des

connaissances pertinentes reste très débattue, tout comme la question de savoir comment ce contenu peut être organisé pour rendre l'exploration des complexités contemporaines accessible aux enfants²⁵.

Pour conclure...

- 26 Cet article s'est efforcé de transmettre une partie de l'ambition qu'implique le développement d'une approche disciplinaire de l'histoire à l'école, ainsi que certains des défis qui peuvent se poser lors de sa mise en œuvre. Il reste encore beaucoup à faire pour atteindre un objectif disciplinaire tant au niveau de l'élaboration du curriculum que de la recherche de sa pratique en salle de classe.

NOTES

2 YOUNG, Michael (dir.) [1971]. *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*. Londres : Collier-Macmillan ; YOUNG, Michael (2007). *Bringing Knowledge Back In. From Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education*. Londres – New York : Routledge ; YOUNG, Michael, MULLER, Johan (2016). *Curriculum and the Specialization of Knowledge. Studies in the Sociology of Education*. Londres : Routledge.

3 Michael Young revient sur cette problématique dans l'entretien qui ouvre ce numéro.

4 YOUNG, Michael (2007). *Bringing Knowledge Back In. From Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education*. Dans Young, Michael et Muller, Johan (2019). « Knowledge, Power and Powerful Knowledge Re-visited ». *The Curriculum Journal*, vol. 30, n° 2, p. 196-214. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1080/09585176.2019.1570292>

5 YOUNG, Michael, MULLER, Johan (2010). « Three Educational Scenarios for the Future. Lessons from the Sociology of Knowledge ». *European Journal of Education*, vol. 45, n° 1, p. 11-27.

6 Dans ce résumé des arguments de Young et de Muller, je me réfère ici à ma synthèse : CHAPMAN, Arthur (2021). « Introduction. Historical Knowing and the “Knowledge Turn” ». Dans Chapman, Arthur (éd.). *Knowing History in Schools. Powerful Knowledge and the Powers of Knowledge*. Londres : UCL Press, p. 1-31, <https://doi.org/10.2307/j.ctv14t477t.6>

- 7 ANANIADOU, Katerina, MAGDALEAN, Claro (2009). « 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries ». OECD Education Working Papers, n° 41. <https://doi.org/10.1787/218525261154>
- 8 Note de la rédaction : la RSA est une société savante fondée en 1754 en Angleterre. Son objectif principal est de promouvoir l'innovation et le progrès social en encourageant les arts, la production et le commerce. Elle organise notamment des conférences et des projets pour faciliter l'échange d'idées et la collaboration entre ses membres. Elle a compté parmi eux Benjamin Franklin, Karl Marx, Adam Smith, William Hogarth, Stephen Hawking, Nelson Mandela... Au fil des ans, la RSA a élargi son champ d'action pour inclure aujourd'hui des thématiques contemporaines telles que l'éducation, le développement durable, le réchauffement climatique. Voir <https://www.thersa.org/>
- 9 RSA. « Opening Minds ». <https://www.thersa.org/projects/archive/education/opening-minds>.
- 10 « Qualifications and Curriculum Authority » (2007). Dans History. Programme of Study: Key Stage 3. Londres : QCA.
- 11 THOMSON, Alice, SYLVESTER, Rachel (2010). « Gove Unveils Tory Plan for Return to “Traditional” School Lessons ». The Times. <https://www.thetimes.co.uk/article/gove-unveils-tory-plan-for-return-to-traditional-school-lessons-wnkhqw0k3mz>; GOVE, Michael (2012). « A Coalition for Good. How We Can All Work Together to Make Opportunity More Equal ». GOV.UK. <https://www.gov.uk/government/speeches/education-secretary-michael-gove-s-speech-to-brighton-college>
- 12 DEPARTMENT FOR EDUCATION (2013). « National Curriculum in England. History Programmes of Study ». GOV.UK. <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study>; sur la résistance des enseignants au curriculum, voir SMITH, Joseph (2019). « Community and Contestation. A Gramscian Case Study of Teacher Resistance ». Journal of Curriculum Studies, vol. 52, n° 1, p. 27-44. DOI: [10.1080/00220272.2019.1587003](https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1587003)
- 13 HIRSCH, Eric D. (1988). Cultural Literacy. What Every American Needs to Know. New York : Vintage Books. À propos de la méconnaissance des arguments de Young par les conservateurs, voir, par exemple, MORGAN, John (2018). « Michael Young. Fighting for Working Class Students' Access to

Knowledge ». IOE London Blog. <https://ioelondonblog.wordpress.com/2018/10/16/michael-young-fighting-for-working-class-students-access-to-knowledge/>.

14 GARDNER, Howard (2000). *The Disciplined Mind. Beyond Facts and Standardized Tests, the K-12 Education that Every Child Deserves*. New York : Penguin Group – un texte qui comporte une postface critiquant l'approche hirschiennne.

15 Voir, par exemple, HARRIS, Richard, BURN, Katharine (2011). « Curriculum Theory, Curriculum Policy and the Problem of Ill-disciplined Thinking ». *Journal of Education Policy*, vol. 26, n° 2, p. 245-261. <https://doi.org/10.1080/02680939.2010.498902>

16 COUNSELL, Christine, BURN, Katharine, CHAPMAN, Arthur (dir.) [2016]. *MasterClass in History Education. Transforming Teaching and Learning*. Londres : Bloomsbury Academic ; CHAPMAN, Arthur (éd.) [2021]. *Knowing History in Schools. Powerful Knowledge and the Powers of Knowledge*. Londres : UCL Press. <https://www.uclpress.co.uk/collections/education/products/130698>

17 Les objectifs disciplinaires mettent l'accent sur la pluralité (par exemple, en parlant de « questions », de « récits », de « méthodes », de « revendications » et d'« arguments », plutôt que d'une histoire nationale singulière) : Department for Education, « National Curriculum in England ». Les revues destinées aux enseignants d'histoire, telles que *Teaching History*, adoptent une approche disciplinaire soutenue.

18 D'après LEE, Peter (2017). « History Education and Historical Literacy ». Dans Davies, Ian (éd.). *Debates in History Teaching*. Londres : Routledge, p. 56-57.

19 LEE, Peter (2005). « Putting Principles into Practice. Understanding History ». Dans Donovan, M. Suzanne et Bransford, John D. (éd.). *How Students Learn. History, Mathematics, and Science in the Classroom*. Washington : The National Academies Press, p. 31-77 ; SEIXAS, Peter, MORTON, Tom (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto : Nelson Education Ltd.

20 RÜSEN, Jörn (2005). *History. Narration, Interpretation, Orientation*. New York – Oxford : Berghahn Books.

21 La progression de la recherche empirique dans la pensée des enfants est rapportée, par exemple, dans LEE, Peter, SHEMILT, Denis (2003). « A

Scaffold, Not a Cage. Progression and Progression Models in History ». *Teaching History*, n° 113, p. 13-23. <https://www.jstor.org/stable/43259908>

22 Une analyse de ces questions est présentée chez HOWSON, Jonathan, SHEMILT, Denis (2011). « Frameworks of Knowledge. Dilemmas and Debates ». Dans Davies, Ian (éd.). *Debates in History Teaching*. Londres : Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315642864-7/frameworks-knowledge-denis-shemilt-jonathan-hows-on?context=ubx&refId=00d5781f-82e3-4eb3-a5a8-43d7be09da14> ; un exemple de recherche en salle de classe visant à développer la réflexion des enfants : ROGERS, Rick (2016). « Frameworks for Big History. Teaching History at Its Lower Resolutions ». Dans Counsell, Christine, Burn, Katharine et Chapman, Arthur (dir.). *MasterClass in History Education. Transforming Teaching and Learning*. Londres : Bloomsbury Academic, p. 59-76.

23 Pour un exemple de recherche dans ce domaine, voir VAN STRAATEN, Dick, WILSCHUT, Arie, OOSTDAM, Ron, FUKKINK, Ruben (2019). « Fostering Students' Appraisals of the Relevance of History by Comparing Analogous Cases of an Enduring Human Issue. A Quasi-Experimental Study ». *Cognition and Instruction*, vol. 37, n° 4, p. 512-533. DOI: [10.1080/07370008.2019.1614590](https://doi.org/10.1080/07370008.2019.1614590)

24 SEIXAS, Peter, MORTON, Tom (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto : Nelson Education Ltd ; LEE, Peter (2005). « Putting Principles into Practice. Understanding History ». Dans Donovan, M. Suzanne et Bransford, John D. (éd.). *How Students Learn. History, Mathematics, and Science in the Classroom*. Washington : The National Academies Press, p. 31-77.

25 KITSON, Alison (2021). «How Helpful Is the Theory of Powerful Knowledge for History Educators? ». Dans Chapman, Arthur (éd.). *Knowing History in Schools. Powerful Knowledge and the Powers of Knowledge*. Londres : UCL Press, p. 32-51 ; NORDGREN, Kenneth (2021). « Powerful Knowledge for What? History Education and 45-Degree Discourse ». Dans Chapman, Arthur (éd.). *Knowing History in Schools. Powerful Knowledge and the Powers of Knowledge*. Londres : UCL Press, p. 177-201.

AUTHOR

Arthur Chapman

Professeur d'histoire et directeur du département Curriculum, pédagogie et évaluation, IOE, Faculté de l'éducation et de la société à l'UCL (University College London).

IDREF : <https://www.idref.fr/194677532>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000070463773>