

Les professeurs d'études sociales expriment fréquemment de la frustration face au manque d'intérêt des étudiants, ou face aux efforts de certaines personnes de l'extérieur pour introduire des programmes centrés sur leurs idéologies.

On considère en général qu'enseigner aux jeunes à devenir de bons citoyens est un but valable à atteindre. Mais le sujet relève souvent des « études sociales », ce qui constitue déjà un problème en soi. Malheureusement ce sujet est souvent perçu par les étudiants comme un ennui et une perte de temps. Les parents, engagés politiquement ou non, soupçonnent qu'une telle entreprise pourrait cacher un endoctrinement de droite ou de gauche. Les professeurs d'université considèrent les études sociales comme une discipline vaguement définie et sans véritable substance. Et même ceux qui enseignent ces cours, tout en croyant à ce qu'ils font, expriment fréquemment de la frustration face au manque d'intérêt des étudiants, ou face aux efforts de certaines personnes de l'extérieur pour introduire des programmes centrés sur leurs idéologies.

Ces réactions négatives sont regrettables car elles nous rappellent qu'en dépit du succès de quelques professeurs, les études sociales en elles-mêmes n'ont pas encore acquis le respect et la compréhension du public général et du monde des études.

Objectifs et buts

En dépit de ces difficultés, les porteparole des études sociales continuent à affirmer avec confiance leur idéal élevé quant à cette discipline. Il est clair que la plupart d'entre nous reconnaissons que les écoles, à tous les niveaux, devraient préparer les jeunes à devenir des citoyens bien informés, actifs et efficaces. Ronald W. Evans, professeur d'éducation à San Diego State University, parle du « besoin de préparer des citoyens réfléchis,



La cour suprême des États-Unis

Instruction civique : les études sociales dans l'éducation contemporaine

Gary Land

**La plupart d'entre nous reconnaissons
que les écoles, à tous les niveaux,
devraient préparer les jeunes à
devenir des citoyens bien informés,
actifs et efficaces.**

informés, et à la pensée claire ». En 1987, la commission d'éducation de l'État du Michigan a décrit le but central de l'éducation en sciences sociales comme « le développement de la citoyenneté ». Dans sa déclaration sur les critères, communiquée en réponse aux débats sur les critères des années 1990, le Conseil national des études sociales (NCSS) a indiqué que le but principal des programmes en études sociales est « la promotion de la compétence civique, c'est-à-dire la connaissance, les aptitudes et les attitudes requises de la part des étudiants pour être capables d'assumer "la fonction de citoyen" (selon la formule de Thomas Jefferson) dans notre république démocratique »¹.

Selon cette conception, les études sociales jouent un rôle unique dans la démocratie car elles aident les citoyens à comprendre les valeurs fondamentales de la société et à agir efficacement sur la base de ces valeurs. Dans cette perspective, il ne suffit pas pour les étudiants de comprendre simplement et d'accepter « des idéaux tels que l'égalité, l'équité, la liberté et la justice » ; ils peuvent également apprendre « comment respecter ceux qui sont différents, coopérer les uns avec les autres et travailler ensemble pour le bien commun »². En reflétant les vues de John Dewey, selon lesquelles les écoles devraient être des laboratoires de démocratie, la discipline des études sociales cherche à préparer les jeunes à participer au processus politique, soit à la prise de décisions. Ainsi, le but des études sociales n'est pas seulement de transmettre des connaissances abstraites, mais aussi de transformer les étudiants en citoyens actifs et responsables³.

Aperçu historique des études sociales

En dépit de l'accord général à propos de ses objectifs et de ses buts, la discipline des études sociales a connu un débat permanent sur la question de savoir comment les

atteindre dans la salle de classe, et dans quelle mesure le programme devrait soutenir les structures sociales présentes ou susciter des vocations activistes en vue d'un changement social. À travers ce processus, l'histoire ressort comme la colonne vertébrale des études sociales, partiellement du fait que les historiens ont constitué une organisation professionnelle bien avant les spécialistes des études sociales, mais aussi, et notamment dans le contexte de la Première Guerre mondiale, parce que l'enseignement de l'histoire était considéré comme un moyen efficace d'encourager le patriotisme. C'est sous l'influence des recommandations du comité de 1916, et par la suite de la formation du NCSS en 1921, que le programme des études sociales, qui continue à dominer la scène de l'éducation américaine, a pris naissance.

Mais même au fur et à mesure que le programme se développait, des critiques n'ont pas manqué de remarquer qu'il encourageait la conformité sociale et insistait trop sur le passé. Sous la conduite de Harold Rugg de Teachers College à Columbia University, des réformateurs se levèrent dans les années 1920 pour appeler à une approche des études sociales qui soit davantage centrée sur les problèmes plutôt que sur l'histoire ; ils préconisèrent ainsi l'établissement d'un cours sur les problèmes de la démocratie qui serait obligatoire pour tous les étudiants des cours secondaires. Dans son étude sur l'histoire

des études sociales, Ronald W. Evans, un défenseur de cette approche centrée sur les problèmes, fait remarquer l'importance de l'influence du mouvement protestant d'un évangile social, qui « suggérait un transfert partiel de la puissance rédemptrice du domaine religieux aux institutions laïques, développant de cette manière une vue de l'évolution sociale qui stipulait que le peuple pouvait contrôler et améliorer le monde par des moyens définis »⁴.

L'approche centrée sur les problèmes atteignit son apogée dans les années 1930 lorsque Rugg publia une collection de manuels et que la Grande Dépression força les Américains à reconnaître le besoin de changements sociaux et politiques. En même temps, d'un autre côté, les diverses disciplines des sciences sociales prenaient de plus en plus d'importance. Leurs dirigeants insistaient pour que des sujets tels que la sociologie, le gouvernement et l'économie soient enseignés séparément. Ce changement fut encouragé par l'avènement de la guerre froide lorsque ceux qui plaidaient pour la réforme furent soupçonnés de mettre en question les valeurs américaines, tout aussi bien que par le déclin général du mouvement progressiste d'éducation qui avait donné naissance à l'approche centrée sur les problèmes. C'est ainsi que vers la fin des années 1950, le NCSS recommandait que les études sociales soient organisées en disciplines séparées.



Le but des études sociales n'est pas seulement de transmettre des connaissances abstraites, mais aussi de transformer les étudiants en citoyens actifs et responsables.

Les troubles sociaux et politiques des années 1960 suscitèrent un nouvel effort pour transformer l'enseignement des études sociales. Une approche centrée sur les problèmes, adoptée par le NCSS en 1971, devint une fois de plus le centre d'attention, plus particulièrement en ce qui concerne le projet sponsorisé par le gouvernement, « Man : A Course of Study » [L'homme : un cours d'étude] (MACOS), conçu par le Centre du développement de l'éducation à l'université Harvard et introduit vers la fin des années 1960. Dans les années 1970, un certain nombre de représentants du mouvement conservateur, des organisations politiques, des journalistes et des politiciens, s'aperçurent de l'existence de MACOS et commencèrent à dénoncer le projet, sous prétexte qu'il mettait en cause les valeurs et la moralité américaines. Parallèlement à l'effort entrepris pour organiser un programme centré sur les problèmes, une nouvelle méthode d'enseignement se fit jour, axée sur la recherche. Selon cette approche, plutôt que d'assimiler l'information de manière passive à partir de manuels scolaires, les étudiants formulent des questions qui doivent diriger leurs recherches. Cette méthode fut aussi critiquée car on prétendait qu'elle ne permettait pas d'endoctriner les étudiants dans les traditions américaines.

MACOS et d'autres programmes centrés sur les problèmes disparurent rapidement, parallèlement à toute cette approche axée sur la recherche ; dans les années 1980, il surgit un puissant mouvement de retour aux sources qui fut encouragé par des institutions telles que le National Endowment for the Humanities et la Bradley Foundation qui tenaient à ce que les écoles insistent sur l'histoire et la géographie. Alors que des questions telles que le multiculturalisme continuaient à susciter de la controverse, au début du vingt-et-unième siècle les études sociales retrouvèrent leur contenu



La présentation du drapeau par les jeunes du Medical Cadet Corps d'Emmanuel Missionary College, 1943.

et leur méthodologie traditionnels. Selon les termes du critique Ronald W. Evans, « dans la majeure partie des cas, aussi bien le contenu que la pédagogie du programme demeurent enracinés dans les pratiques traditionnelles. ... Le déroulement de l'éducation est caractérisé par la continuité et la routine, la persistance à mémoriser et d'autres approches traditionnelles. »⁵

Reconsidérer les études sociales

Aux États-Unis, les comités d'éducation à des niveaux divers déterminent si le programme des études sociales sera organisé autour de disciplines ou de problèmes sociaux ; mais ce sont les professeurs qui contrôlent individuellement l'application de ce programme au jour le jour. En gardant premièrement à l'esprit le but de l'éducation civique, les professeurs peuvent éviter de prendre position dans la controverse en cours, et s'inspirer d'une diversité de matériels et d'approches tandis

qu'ils « aident les jeunes à améliorer leurs capacités pour prendre des décisions informées et raisonnables en vue du bien public, en tant que citoyens d'une société démocratique culturellement diverse, en un monde où nous dépendons tous les uns des autres »⁶.

Des réformateurs tels que Ronald Evans ont très souvent décrit l'histoire comme une discipline qui met l'accent sur la mémorisation mécanique et encourage la tendance traditionnelle, plutôt que la découverte d'une nouvelle manière de comprendre. Mais ces caractéristiques semblent pour la plupart être le produit de méthodes d'éducation plutôt que de véritables qualités propres à la discipline. Qu'on enseigne l'histoire à un niveau élémentaire ou secondaire, il est évident que le professeur devrait expliquer le présent à la lumière du passé.

Comme on nous le rappelle régulièrement dans les médias



Les études de cas tel celui de Desmond Doss, un adventiste du septième jour objecteur de conscience qui a obtenu la médaille d'honneur du Congrès, aideront les étudiants à explorer les tensions qui existent entre la loyauté envers leur pays et la loyauté envers Dieu.

américains, les questions d'interprétation constitutionnelle divisent les politiciens et une grande partie du public, et elles dégénèrent souvent en chaudes controverses à propos de la nomination des juges dans les cours d'appel fédérales et à la cour suprême. Plutôt que d'exiger des étudiants qu'ils se souviennent des cas de *Marbury contre Madison* (1803), de *Pessy contre Ferguson* (1896), de *Brown contre la Commission d'Éducation* (1954) et de *Roe contre Wade* (1973) parmi beaucoup d'autres cas juridiques importants qui ont caractérisé le cours de l'histoire américaine, le professeur qui cherche à former des citoyens capables de discernement aura recours à ces cas pour aider les étudiants à comprendre comment et pourquoi l'interprétation constitutionnelle a changé avec le passage du temps.

Il n'y a pas si longtemps, au cours d'une interview diffusée aux informations un dimanche matin, j'entendis un sénateur américain déclarer que le droit à l'avortement était à présent une loi établie, par conséquent immuable. Tout étudiant bien formé par son professeur dans la compréhension de l'histoire de la Constitution, aurait pu corriger ce sénateur en lui rappelant que bien que le précédent soit quelque chose d'extrêmement important, il n'est pas pour autant une valeur absolue. Même une loi bien établie et soutenue par des décisions ultérieures pendant une certaine période, peut être remise en question pendant une

autre période, comme on a pu le voir dans l'histoire de la ségrégation. Un étudiant qui comprend de tels problèmes peut de cette manière participer efficacement au processus politique. Aussi bien pour le professeur que pour l'étudiant, les faits ne devraient pas être des fins en eux-mêmes, mais devraient plutôt servir à faire mieux comprendre comment la société fonctionne et comment elle a pris sa forme actuelle.

« Un patriotisme réfléchi »

Un autre élément important pour devenir un citoyen efficace est la capacité de penser de manière critique et réfléchie. Une formule populaire a été lancée ces dernières années, « le patriotisme réfléchi »⁷. Au cours de ces trois dernières décennies ou plus, une pression a été exercée pour promouvoir l'éducation multiculturelle qui incorpore les points de vues et les expériences d'hommes et de femmes venant de groupes ethniques variés, et de classes sociales, économiques et culturelles diverses. En introduisant une multiplicité de perspectives, le professeur peut démontrer aux étudiants les méthodes de comparaison et d'évaluation. Elizabeth Noll, professeur de la classe de sixième, décrit comment elle « s'est distancée de la méthode liée aux manuels scolaires et dominée par le professeur, pour favoriser une approche qui prenne davantage en considération celui qui apprend », et qui incorporerait une variété de perspectives. Attentive aux pays d'origine de plusieurs membres de sa communauté, elle put avec ses étudiants préparer une liste de sources d'information aussi variées que possible — des interviews, des articles de quotidiens ou périodiques, et même des livres de cuisine. Tandis que les étudiants étaient occupés à rechercher des informations, le professeur proposait des questions telles que « Y a-t-il des contradictions dans les informations que vous avez obtenues de vos sources ? » et « En quoi les perspectives que vous avez constatées sont-elles différentes les unes des autres ? ».

En approfondissant cette approche au cours de l'année et en l'appliquant par la suite dans d'autres pays, Noll comprit que ses étudiants gagnaient de ce fait une compréhension « plus ample et plus riche » que celle d'un manuel. Dans le récit qu'elle fait de son expérience, elle conclut : « Au moyen de cette expérience de lectures variées, de discussions, de notes personnelles, d'interviews, et finalement de partage mutuel, mes étudiants ont pu échafauder des connaissances qui revêtent un sens personnel pour eux. Ces connaissances ne concernent pas seulement un pays, mais aussi

leur propre personne en tant qu'individus capables d'apprendre. »⁸ Les aptitudes que ces étudiants ont pu acquérir en comparant et évaluant l'information, améliorèrent non seulement leur compréhension du monde, mais les exposèrent en même temps aux méthodes de la pensée critique. Si ces habitudes de pensée étaient renforcées dans d'autres classes (et c'est un facteur très important), elles pourraient les rendre capables de mieux répondre aux multitudes de notions que les citoyens doivent trier au moment de prendre des décisions sur des questions publiques.

Les études sociales dans les écoles adventistes

À l'école adventiste, les études sociales présentent l'occasion de considérer ce que signifie être citoyen chrétien. À un niveau élémentaire, le maître doit aider les élèves à comprendre, par exemple, ce que signifie être un bon citoyen dans son quartier, et les responsabilités que cela implique. En abordant les classes supérieures, l'histoire locale et l'histoire nationale deviennent des disciplines importantes, en partie parce qu'elles donnent aux étudiants un sens de stabilité dans des sociétés souvent en mouvement. À travers ces expériences instructives, les étudiants ont la possibilité de réfléchir sur la façon dont leur engagement chrétien peut affecter leur relation avec leurs voisins non adventistes ou non chrétiens. Ils devraient être amenés à comprendre que l'église locale est partie intégrante de tout un ensemble d'institutions qui forment une communauté. Bien que les Américains aient tendance à mettre l'accent sur l'individu, la salle de classe chrétienne en particulier peut aider les étudiants à réaliser combien leur vie est intimement liée à celle de leur entourage, en insistant sur le fait que tous les hommes sont créés à l'image de Dieu.

Les cours d'études sociales à un niveau secondaire, aussi bien ceux qui sont organisés autour des disciplines que ceux qui sont axés sur des questions sociales, donnent l'occasion d'examiner des problèmes significatifs pour les chrétiens, par exemple la question du service militaire ou de la guerre, la responsabilité sociale envers le pauvre, les préoccupations écologiques et les relations ethniques. Bien que les adventistes du septième jour s'intéressent de près depuis longtemps aux relations entre l'Église et l'État, l'apparition de problèmes tels que l'avortement, les droits des homosexuels, le créationnisme et l'instruction morale dans les écoles publiques a suscité de nouvelles questions à propos du rôle de la religion dans le domaine public. À la base de tous



Les cours chrétiens d'études sociales peuvent aider les étudiants à apprécier le fait que tous les hommes sont créés à l'image de Dieu et sont en rapport les uns avec les autres comme membres de la même communauté.

ces débats est la question fondamentale de savoir ce qui constitue la justice, un concept qui oblige à une réflexion chrétienne soutenue⁹, y compris de la part d'étudiants du secondaire. Les cours d'études sociales favorisent un contexte à l'intérieur duquel les étudiants peuvent développer leur esprit critique alors qu'ils découvrent combien les vues de divers chrétiens varient sur toutes sortes de questions politiques et culturelles. En leur faisant lire par exemple des articles traitant d'un éventail de problèmes aussi contrastés que ceux de James Dobson de *Focus on the Family* et Jim Wallis de *Sojourners*, ils pourront comprendre que des chrétiens conservateurs peuvent être amenés à des conclusions différentes sur des questions du domaine public.

La question du rapport entre la loyauté envers la nation et la loyauté envers Dieu est implicite dans cette démarche qui consiste à apprendre en classe à apprécier et à comprendre les multiples perspectives. On doit enseigner aux étudiants que l'obéissance à Dieu prévaut sur l'allégeance à la nation et la soumission aux autorités. En même temps, il faut leur montrer que faire le tri parmi ces priorités et les mettre en pratique n'est pas toujours facile. On peut se servir d'une diversité de situations historiques comme cas à étudier pour aider les étudiants à préciser une réponse adventiste chrétienne appropriée à la tension entre le patriotisme, l'obéissance à la loi et la foi religieuse. Les professeurs devraient puiser dans des exemples bien documentés, par exemple les activités de l'Église adventiste sous le régime nazi¹⁰, les efforts de John Henry Weidner pour aider les Juifs à fuir la France occupée par les nazis¹¹, l'expérience de Desmond Doss en tant qu'objecteur de conscience dans l'armée américaine pendant la Seconde Guerre mondiale¹² et

l'expérience de l'Église avec le « Project Whitecoat » pendant la période de guerre froide aux États-Unis¹³. La référence aux expériences d'autres traditions chrétiennes telles que les Mennonites¹⁴ contribuera à l'approfondissement de la discussion.

Conclusion

D'une façon fondamentale, les études sociales visent à aider les enfants et les jeunes à comprendre que les êtres humains s'épanouissent dans une communauté attentionnée. Être bon citoyen signifie donner de soi-même sans être égoïste. En comprenant le fonctionnement des différentes institutions qui constituent une communauté, du niveau local au niveau international, et les développements historiques qui ont façonné le monde dans lequel nous vivons aujourd'hui, les étudiants seront bien préparés à devenir des citoyens efficaces. La société et le royaume de Dieu en dépendent.

Gary Land est professeur d'histoire et directeur du département d'Histoire et de Sciences politiques à Andrews University, Berrien Springs, Michigan. Il a récemment publié *Growing Up With Baseball* (Nebraska, 2004) et *Historical Dictionary of the Seventh-day Adventists*.



NOTES

1. Jack Allen, « Social Studies The Humanistic Dimension », dans *Education in the 80's : Social Studies*, éd. Jack Allen (Washington, D.C. : National Education Association, 1981), p. 31; Ronald W. Evans, « Teaching Social Issues: Implementing an Issues-Centered Curriculum », dans *The Social Studies Curriculum: Purposes, Problems, and Possibilities*, éd. révisée, E. Wayne Ross, éd. (Albany, N.Y. : State University of New York Press, 2001), p. 293; *Essential Goals and Objectives for Social Studies Education in Michigan (K-12)* (Lansing, Mich.: Michigan State Board of Education, 1987), p. 1 ; *Expectations of Excellence : Curriculum Standards for Social Studies*, Bulletin 89 (Washington, D.C. : National Council for the Social Studies, 1994), p. 3.
2. Adrian Davis, « 2001 NCSS Presidential Address », *Social Education* 66 (janvier/février 2002), p. 72.
3. Voir par exemple « Creating Effective Citizens : A Position Statement of National Council for the Social Studies », *Social Education* 65 (septembre 2001), p. 319; et C. Frederick Risinger, « Two Different Worlds: The Dilemma Facing Social Studies Teachers », *Social Education* 66 (mai/juin 2002), p. 233.
4. Ronald W. Evans, *The Social Studies Wars* :

5. *What Should We Teach the Children ?* (New York : Teachers College Press, 2004), p. 27.
6. Ibid., p. 177. L'histoire des études sociales présentée dans les pages précédentes s'est inspirée largement de la contribution d'Evans.
7. Essais concernant la définition du terme d'études sociales, présentés par Margit McGuire, présidente du NCSS, 1991-1992. File 2, 1991-1992, Accession #960307, NCSS Archive. Cité dans Ibid., p. 165.
8. Voir par exemple Jesus Garcia, « Democracy and Diversity : Social Studies in Action », *Social Education* 69 (janvier/février 2005), p. 56.
9. Elizabeth Noll, « Constructing Knowledge Through Multiple Perspectives : Sixth Graders as Investigators », dans *If This Is Social Studies, Why Isn't It Boring ?* Stephanie Steffey et Wendy J. Hood, eds. (York, Maine : Stenhouse Publishers, 1994), p. 45-56.
10. David T. Koyzis a écrit une introduction excellente à une perspective chrétienne sur la question de la justice, dans *Political Visions & Illusions : A Survey & Christian Critiques of Contemporary Ideologies* (Downers Grove, Ill. : InterVarsity Press, 2003), p. 244-264.
11. Voir Roland Blaich, « Religion Under National Socialism : The Case of the German Adventist Church », *Central European History* 26 (été 1994), p. 255-280 ; et Roland Blaich, « Divided Loyalties : American and German Seventh-day Adventists and the Second World War », *Spectrum : Journal of the Association of Adventist Forums* 30 (hiver 2002), p. 37-51.
12. Voir Herbert Ford, *Flee the Captor*, éd. augmentée (Hagerstown, Md. : Review and Herald, 1994).
13. Voir Booton Herndon, *The Unlikeliest Hero : The Story of Desmond T. Doss, Conscientious Objector, Who Won His Nation's Highest Military Honor* (Mountain View, Calif. : Pacific Press, 1967) ; Frances M. Doss, *Desmond Doss, Conscientious Objector : The Story of an Unlikely Hero* (Nampa, Idaho : Pacific Press Publ. Assn., 2005) ; et *The Conscientious Objector, A Documentary Film by Terry Benedict* (Calhoun, Ga. : Georgia-Cumberland Association of Seventh-day Adventists, 2004), VHS et DVD.
14. Pour des vues opposées, voir Seymour Hersh, « Germ Warfare for Alma Mater, God, and Country », *Ramparts* (décembre 1969), p. 21-24; Martin D. Turner, « Project Whitecoat », *Spectrum : Journal of the Association of Adventist Forums* 2 (été 1970), p. 55-70; et Robert L. Mole et Dale M. Mole, *For God and Country : Operation Whitecoat, 1954-1973* (New York, N.Y. : TEACH Services, 1998).