

---

# Partage de praxéologies pour vivre la complexité : perspective de la co-construction des savoirs dans l'enseignement de l'histoire coréenne

Jiye Seo<sup>\*1,2</sup>

<sup>1</sup>Institut français de recherche sur l'Asie de l'Est – Institut National des Langues et Civilisations  
Orientales, Centre National de la Recherche Scientifique, Université Paris Cité – France

<sup>2</sup>Institut National des Langues et Civilisations Orientales – Institut Français de Recherche sur l'Asie de  
l'Est (IFRAE, CNRS/INALCO) – France

## Résumé

L'histoire scolaire de la Corée a toujours fait l'objet de débats dans la société sud-coréenne et en Asie de l'Est, en raison de l'intrusion permanente de la politique visant la fabrique d'un roman national. C'est notamment depuis les années 1970 que l'histoire s'est davantage instrumentalisée par certaines instructions gouvernementales, telles que la séparation de l'Histoire nationale (*kuksa*) des autres matières scolaires, l'augmentation du nombre d'heures de cours annuels, et plus radicalement, la standardisation du manuel scolaire d'histoire coréenne. Ces mesures constituent de réelles preuves de la volonté politique de servir l'Histoire comme un moyen de transmettre un modèle idéal de la citoyenneté à travers le Grand récit national. Ainsi, la forte présence de l'État dans le contenu de l'enseignement de l'histoire coréenne a été un obstacle, chez les enseignants, pour adopter une posture réflexive sur leurs cours. C'est dans ce contexte qu'ils se sont mobilisés, vers la fin des années 1980, dans le cadre du mouvement démocratique défendant l'éducation à la citoyenneté contre l'État dominant. D'un autre côté, l'avancement des recherches historiques en Corée du Sud et dans d'autres pays contribuent significativement au développement de l'historiographie coréenne savante au sein des universités. Dès lors, les enseignants d'histoire se trouvent dans une position ambiguë, à l'intersection de plusieurs voix du passé (Mosian, 2021) : le roman national étatique, les discours savants et ceux des enseignants. Par ailleurs, le contenu de plusieurs manuels scolaires d'histoire du Japon, avec un point de vue opposé à celui de la Corée, a provoqué des polémiques à partir de l'année 2000. Cette présence de l'histoire vue par l'Autre entraîne également un conflit historiographique qui situe les enseignants devant les voix plurielles évoquant une certaine incertitude sur le passé. Or, les savoirs à enseigner dans le cours d'histoire consistent non seulement à transmettre le contenu, mais également à guider les élèves vers les objectifs de 'savoir faire l'histoire', 'penser de manière critique' et 's'appropriier les pratiques d'historiens avec un travail de contextualisation'. Le "savoir-faire", praxéologie à travers laquelle se produisent les savoirs historiques, est également devenu une référence pour les enseignants d'histoire, notamment depuis les années 2000 dans le contexte éducatif sud-coréen, avec l'introduction du courant didactique/pédagogique américain (Wineburg, 2001 ; Han, 2006). La diversité et les divergences de points de vue sont proposées comme des sources à exploiter par les apprenants, afin qu'ils puissent 'savoir faire' l'histoire à travers un travail de contextualisation des différentes interprétations du

---

\*Intervenant

passé. Toutefois, cette praxéologie des historiens est-elle l'unique façon de construire les savoirs dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire ? La diversité et la pluralité du passé et des interprétations nous semblent, le plus souvent, évoquées et sollicitées dans un seul cadre épistémologique. Or, la contextualisation est-elle l'unique méthode d'atteindre les savoirs historiques, donc la science dans un contexte didactique ? Afin de répondre à ces questionnements sur la manière dont sont définis les savoirs historiques, il est nécessaire de retracer, puis d'analyser la dynamique de la construction et de la transmission des savoirs dans une classe, les différentes opérations reliant les acteurs didactiques - enseignants, apprenants et savoirs. Certes, la diversité du passé composé d'histoires (au sens de *Geschichte*, des événements vécus), doit passer par une opération de contextualisation, pour qu'elles soient appropriées pour 'savoir-faire l'histoire', à travers l'esprit critique (Cariou et Coutant, 2024 ; Doussot et Fink, 2024), afin d'examiner les situations dans lesquelles l'interprétation et les énoncés ont été produits (Maingueneau, 2016). Cependant, ces savoirs contextualisés à travers les pratiques / tâches, en vue d'être compris par les apprenants, supposent nécessairement des procédures de décontextualisation : ils sont catégorisés, simplifiés, devenus abstraits (conceptualisés). Cette réduction n'est pas uniquement une menace pour les savoirs à enseigner, il s'agit d'une phase non négligeable, c'est-à-dire une autre praxéologie à prendre en compte, intervenant dans la création du sens de l'événement de chaque acteur, qui les mène vers la recontextualisation, l'appropriation. Nous proposons ainsi de ressaisir cette dynamique de contextualisation - décontextualisation - recontextualisation observée dans un cours d'histoire coréenne à travers une étude de cas sur l'enseignement de la *Révolution paysanne de Tonghak (1894-1895)* dans trois terrains différents : établissements secondaires sud-coréen et japonais, et université francophone. Nous observerons donc la trajectoire des savoirs, allant de sa production à son appropriation : 1) analyse critique du discours sur les contenus des manuels ; 2) étude des témoignages et des journaux de travail des enseignants de chaque contexte pour comprendre la démarche de contextualisation-décontextualisation ; 3) observations des classes et des tâches réalisées par les élèves pour explorer le processus de recontextualisation, à savoir la création du sens de l'événement en classe. En retraçant ces trajectoires des savoirs sur un événement spécifique, cette recherche tentera de voir si ces croisements des praxéologies issus des différentes épistémologies (Histoire - science, histoire scolaire et histoires vécues) mènent vers une réelle co-construction (Dardel, 2023 ; Arzarello et al., 2014), une co-création du sens basées sur une égalité et une hospitalité épistémique (Point, 2020 ; Troncin, 2011), ou s'ils manifestent plutôt des enjeux de pouvoir, soit une épistémologie dominante envers les autres. Il s'agit de montrer que l'enseignement-apprentissage de l'histoire ne consiste pas à suivre un seul chemin, mais à guider les élèves vers des interactions dynamiques, dans lesquelles se croisent diverses praxéologies. L'enseignant, en tant que praticien-chercheur, devrait encourager ce partage de praxéologies (Monod-Ansaldi et al. 2015 ; Redondo, 2021) en classe, en adoptant une posture épistémique plurielle (Therriault, 2022), la réflexivité critique, afin de conduire les élèves vers des savoirs plus complexes (Morin, 2015 ; Segers, 2018) dans une co-construction permanente.

**Mots-Clés:** Partage de praxéologie, co, construction des savoirs, posture plurielle enseignante, réflexivité critique, manuel scolaire d'histoire